16-7217

INSTRUMENTS POUR L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

- LECTURE
- ÉCRITURE
- ORAL

- PRIMAIRE
  Classe de 5e

Québec

INSTRUMENTS POUR L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

- **LECTURE**
- **ÉCRITURE**
- **ORAL**

Direction générale du développement pédagogique
Direction de l'évaluation pédagogique

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1984

ISBN 2-550-07269-3

Dépôt légal - deuxième trimestre 1984

TABLE DES MATIÈRES

Page

AVANT-PROPOS

PREMIÈRE PARTIE: LECTURE 1

1. INTRODUCTION 3

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT 5

- COMMENT ON FABRIQUE LE FROMAGE 7
  COMMENT ON FABRIQUE LA BIÈRE
- L'ÉCONOMIE D'ÉNERGIE 11
  METTEZ VOS POUBELLES AU RÉGIME
- RECUEILLIR DES FONDS POUR LES ACTIVITÉS DE L'ÉCOLE 15
  LA DISCIPLINE À L'ÉCOLE

3. PARTIE DE L'ÉLÈVE 21

- COMMENT ON FABRIQUE LE FROMAGE 23
- COMMENT ON FABRIQUE LA BIÈRE 35
- L'ÉCONOMIE D'ÉNERGIE 53
- METTEZ VOS POUBELLES AU RÉGIME 63
- RECUEILLIR DES FONDS POUR LES ACTIVITÉS DE L'ÉCOLE 73
- LA DISCIPLINE À L'ÉCOLE 81

Page

DEUXIÈME PARTIE: ÉCRITURE 93

1. INTRODUCTION 95

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT 97

- TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT 98
- 1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE 107
- 2e CRITÈRE: LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS 112
- 3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS 119
- 4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS 126
- 5e CRITÈRE: LA CONVENANCE DU TEXTE 136

3. PARTIE DE L'ÉLÈVE 145

- LA MAISON À L'ENVERS 147
- LES FILLES PEUVENT-ELLES PRATIQUER LES SPORTS COMME LE HOCKEY? 149
- J'AI UN NOUVEAU CORRESPONDANT 151
- LA COLONIE DE VACANCES 155

Page

TROISIÈME PARTIE: ORAL 157

1. INTRODUCTION 159

1.1 POURQUOI ÉVALUER LA COMMUNICATION ORALE? 159

1.2 COMMENT ÉVALUER L'ORAL? 159

1.3 LES INSTRUMENTS PROPOSÉS DANS CE GUIDE 159

2. OBSERVER LES FAITS 160

2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION 160

2.1.1 Dans quelles situations observer? 160

2.1.2 Connaître la situation d'évaluation 160

2.2 L'OBSERVATION EN SITUATION DE COMMUNICATION 161

2.2.1 Des moyens qui facilitent l'observation 161

2.2.2 S'entraîner à l'observation 162

2.2.3 Les élèves peuvent participer à l'observation 162

3. ÉVALUER L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 164

3.1 FORMULER UN JUGEMENT GLOBAL 164

3.2 PORTER UN JUGEMENT SUR CHAQUE COMPORTEMENT 165

3.3 APPRÉCIER LE PROGRÈS RÉALISÉ PAR L'ÉLÈVE 168

4. DÉCIDER DES INTERVENTIONS À FAIRE 168

4.1 INFORMER ADÉQUATEMENT 168

4.2 FAIRE DES INTERVENTIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 168

Page

5. DES INSTRUMENTS POUR FACILITER L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 170

5.1 RELEVÉ DES SITUATIONS D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT 170

5.2 GRILLES D'ÉVALUATION 172

5.2.1 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression de sentiments, de goûts, de préférence, d'émotions, de souhaits 172

5.2.2 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression d'opinions 176

5.2.3 L'observation du discours à caractère informatif 179

5.2.4 L'observation du discours à caractère incitatif: faire agir 182

5.2.5 L'observation du discours à caractère incitatif: convaincre 185

5.2.6 L'observation du discours ludique et poétique 188

5.2.7 L'observation de l'habileté à adapter son discours à l'interlocuteur 191

5.2.8 L'observation de l'habileté à adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication 197

AVANT-PROPOS

Le Guide d'évaluation en classe de Français langue maternelle précisait l'orientation fondamentalement nouvelle du programme[1].

En communication orale l'objectif est d'accroître l'habileté à communiquer ses connaissances, ses sentiments, ses opinions, son monde imaginaire et à expliquer son point de vue dans des situations de plus en plus variées et à l'intention d'interlocuteurs, eux aussi, de plus en plus variés.

En lecture, il s'agit d'amener l'élève à être un lecteur efficace qui peut utiliser le texte pour accéder à de nouvelles connaissances sur le monde qui l'entoure, pour savoir comment fabriquer et comment utiliser un objet, pour connaître les goûts, les sentiments et les opinions d'autres individus confrontés aux mêmes réalités que lui et pour accéder à une vision intuitive, symbolique, imaginaire du monde.

En communication écrite enfin, l'objectif est de développer chez l'élève l'habileté à construire un message qui répond à ses besoins de communication, qui est compréhensible par celui à qui il est destiné et qui est conforme aux conventions orthographiques et syntaxiques reconnues par l'usage.

Comme ces objectifs commandent des moyens nouveaux de mesure des apprentissages, des exemples sont apportés dans le présent document pour faciliter la tâche de l'enseignant.

Tel qu'annoncé dans le Guide d'évaluation aux pages 4 et 5, l'ensemble des instruments proposés sont regroupés en six fascicules, soit un par année. Chacun comprend trois parties:

1) la lecture
2) l'écriture
3) l'oral

Dans tous les cas, il s'agit bien sûr d'exemples qui peuvent être utilisés tels quels ou qui peuvent être modifiés pour répondre davantage aux besoins des enseignants.

---

1. M.E.Q., Direction de l'évaluation pédagogique, 1983, code: 16-7220-06.

PREMIÈRE PARTIE: LECTURE

1. INTRODUCTION

La démarche d'évaluation formative permet à l'enseignant de recueillir des informations, de les analyser et de les interpréter: c'est la *mesure*. Il peut donner ensuite son opinion sur le cheminement de l'élève en rapport avec l'habileté à développer: c'est le *jugement*. Puis enfin, il choisit des interventions cohérentes avec ce qui précède: c'est la *décision*.

Dans les exemples qui suivent, le jugement n'est pas mentionné de façon explicite. On peut cependant le supposer selon la nature des décisions prises.

Les textes suggérés pour la 5^{e} année, sont les suivants.

- Comment on fabrique le fromage.
- Comment on fabrique la bière.
- L'économie d'énergie.
- Mettez vos poubelles au régime.
- Recueillir des fonds pour les activités de l'école.
- La discipline à l'école.

Cette première partie comprend deux sections: une pour l'enseignant, une autre pour l'élève.

À NOTER QUE LES TEXTES DES ÉLÈVES POUR LA LECTURE SONT PAGINÉS EN HAUT POUR L'ENSEIGNANT, À LA SUITE DES AUTRES PAGES DU DOCUMENT.

UNE AUTRE PAGINATION APPARAÎT AU BAS POUR L'ÉLÈVE AFIN QUE LES NUMÉROS DE PAGES CORRESPONDENT À CEUX QUE L'ON RETROUVE DANS LES TEXTES.

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT

COMMENT ON FABRIQUE LE FROMAGE

COMMENT ON FABRIQUE LA BIÈRE

DESCRIPTION DES PROJETS DE LECTURE

Il s'agit dans les deux projets de recueillir des informations sur la fabrication d'un produit de manière à pouvoir renseigner d'autres personnes.

LES TEXTES

Le projet sur la fabrication du fromage contient un texte alors que celui qui traite de la fabrication de la bière contient deux textes: le premier, un peu plus facile s'intitule "La fabrication de la bière", le deuxième, un peu plus difficile à lire, s'intitule "Comment on fabrique la bière".

Contenu informationnel

Le processus de la fabrication du fromage est un peu plus simple que celui de la fabrication de la bière: il requiert moins d'opérations et celles-ci sont plus facilement accessibles puisqu'elles ont trait à des transformations plus connues de l'aliment de base: le lait.

Les élèves peuvent plus facilement se représenter les réalités évoquées. Les textes sur la fabrication de la bière contiennent des informations sur des produits moins connus et sur des appareils inusités dans l'univers des enfants. C'est pourquoi ce deuxième projet est considéré comme plus difficile.

Contenu linguistique

Le texte sur la fabrication du fromage est légèrement plus long que les deux autres; il contient 15 mots par phrase en moyenne. Il contient une introduction qui sert d'une part à raconter un fait qui donne une vision d'ensemble du processus de fabrication du fromage et d'autre part à annoncer les étapes de sa fabrication. Le lexique est simple, peu de mots sont inconnus des élèves.

Les deux textes sur la fabrication de la bière sont de longueur comparable. Le premier contient en moyenne 13 mots par phrase alors que le second en contient 14. Dans le premier, on emploie quelquefois le "tu". Cette formulation personnelle facilite le contact entre le texte et le lecteur. Dans le deuxième texte, il y a plus de formulations abstraites, de phrases dont le sujet est un nom abstrait alors que dans le premier texte, le sens de la phrase est porté plus souvent par le verbe, ce qui rend l'information plus concrète.

L'intention et la tâche

L'intention suggérée est celle qui anime souvent les élèves qui s'interrogent sur la fabrication des produits qui les entourent. La tâche est relativement simple si on fait bien comprendre aux élèves qu'ils devront transmettre leurs informations à d'autres, qu'il est donc nécessaire d'avoir assez d'informations pour que l'autre qui n'a pas lu le texte comprenne bien.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Objectif

Ces deux situations d'évaluation permettent d'observer le développement de l'habileté à lire des textes à caractère informatif avec l'intention d'en extraire les informations essentielles; elles permettent en particulier d'observer la capacité de sélectionner les informations.

Mise en situation

L'enseignant pourra relier ces deux projets à des activités de sciences où les élèves étudient les objets que l'homme fabrique. Ils auront alors plus d'anticipation en étant déjà sensibilisés au concept de transformation et aux outils et produits utilisés pour transformer.

Il pourra aussi organiser un échange oral au cours duquel les élèves partageront leurs connaissances sur le sujet et pourront formuler des hypothèses sur la manière de fabriquer ces produits.

Réalisation

Le projet sur la fabrication du fromage devrait précéder celui sur la fabrication de la bière parce qu'il est un peu plus facile; il pourrait avoir lieu au cours de la deuxième étape alors que le second pourrait se situer à la troisième ou à la quatrième étape.

Le travail peut durer environ une heure et il est nécessaire que les élèves disposent du temps voulu, d'autant plus que certains ne sont pas habitués à des tâches plus ouvertes et qui demandent de discriminer les informations essentielles.

On peut présenter les deux textes aux élèves, leur laisser le temps d'en faire une lecture rapide et leur suggérer d'utiliser celui qu'ils jugent le plus utile. On peut aussi présenter le plus facile à ceux qui éprouvent habituellement de plus grandes difficultés en lecture.

Objectivation

Demander d'abord aux élèves s'ils ont trouvé dans le texte les informations qu'ils attendaient et s'ils sont mieux renseignés qu'avant la lecture.

Les élèves pourront comparer leurs manières de procéder pour repérer l'information et pour discriminer l'essentiel de l'accessoire.

L'activité d'objectivation pourra servir aussi à comparer les deux textes pour voir s'ils contiennent les mêmes informations.

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

LA FABRICATION DU FROMAGE

RÉPONSES	OPÉRATIONS MENTALES	INTERPRÉTATION	INTERVENTION (DÉCISION)
1. La préparation du lait pour lui donner une bonne qualité ou le purifier:	inférence	Les réponses suggérées sont les informations essentielles minimales. L'enseignant pourra juger selon la manière dont les élèves auront organisé les informations recueillies s'ils ont distingué les opérations qui constituent l'essentiel du processus des appareils qui servent à les faire.	Demander aux élèves qui ont fourni beaucoup d'informations de distinguer les plus importantes de celles qui sont plus accessoires en soulignant l'essentiel ou en mettant entre parenthèses ce qui explique comment on fait.
- le lait est pesé	repérage		
- déposé dans le réservoir d'entreposage	repérage		
- examiné	sélection		
- purifié des microbes ou pasteurisé.	sélection		Favoriser les échanges au moment de l'objectivation pour que les élèves communiquent leur manière de repérer les informations et de les sélectionner.
2. La coagulation pour solidifier et mélanger au lait:	inférence	Cela ne constitue pas une erreur de parler des appareils à condition de les situer comme moyens pour exécuter les opérations.	
- on ajoute de l'acide lactique qui fait sûrir le lait	sélection		Faire la comparaison avec un texte comme les instructions d'un jeu qui mentionne le but du jeu dès le début pour situer le lecteur.
- du colorant	sélection	Les lecteurs qui ont mentionné le but de chaque étape ont su dégager par inférence des informations importantes, ce qui dénote une compréhension de l'ensemble du texte.	
- de la présure qui solidifie le lait.	inférence		
3. Le découpage pour solidifier plus:	inférence		
- on coupe le caillé en petits cubes	sélection		
- on brasse et on cuit pour séparer le caillé du petit lait	sélection		
- on évacue le petit lait	sélection		
- on laisse reposer.	sélection		
4. Le pétrissage pour rendre plus ferme:	inférence		
- on coupe et retourne le caillé	sélection		
- on coupe dans un moulin	sélection		
- on sale	sélection		
- on le place dans des moules et on presse le fromage.	sélection		
5. Le vieillissement pour donner du goût:	inférence		
- on place dans des pièces à température contrôlée - durée variable selon le goût désiré	repérage inférence		
- on emballe et on distribue.	repérage		

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

LA FABRICATION DE LA BIÈRE

RÉPONSES	OPÉRATIONS MENTALES	INTERPRÉTATION	INTERVENTION (DÉCISION)
• le bassin: sert à faire tremper les grains d'orge	sélection		
• les cases: servent à faire sécher et amollir les grains d'orge pour que les sucres se dégagent	sélection regroupement		
• le concasseur: écrase les grains de malt en farine	sélection	Dans cette deuxième étape, celle du brassage, certains élèves peuvent oublier des informations puisqu'il y a quatre appareils pour faire le brassage et que le séparateur est lui aussi constitué de deux appareils. Cependant, les informations sont données explicitement, tant celles qui décrivent chaque machine que celles qui expliquent à quoi elles servent.	Tracer le schéma au tableau et transcrire les informations en demandant aux élèves d'identifier les appareils et leur utilité. Leur demander de repérer les informations dans le texte pour aider ceux qui ont éprouvé une plus grande difficulté.
• la balance à malt: mélange la farine, l'eau bouillante et les grains de maïs ou de riz	sélection		
• cuve-filtre: sert à nettoyer le liquide	sélection		
• chaudière de brassage: sert à faire bouillir le moût et le houblon	sélection		
• panier à houblon: retient le houblon et laisse passer le liquide	sélection regroupement		
• réservoir à moût chaud: fait reposer le moût	sélection		
• refroidisseur: rend le moût plus clair	sélection		
• cuve guilloire: fait fermenter	sélection		
• cuve de fermentation: transforme le moût en bière	sélection		
• 2e refroidisseur: arrête la fermentation	sélection		
• 1er réservoir de garde: fait veillir	sélection	Cette partie est la plus difficile, les informations sont condensées; plusieurs appareils se ressemblant, ils ne sont pas décrits de nouveau, le lecteur doit inférer à partir des informations qui précèdent.	Formuler le texte autrement en donnant les informations qui manquent pour aider ceux qui n'ont pas réussi dans cette partie.
• 3e refroidisseur: rend plus claire	sélection		
• un filtreur: nettoie	inférence		
• 2e réservoir de garde: fait veillir	inférence		
• 4e refroidisseur: rend plus claire	inférence		
• 2e filtreur: nettoie	inférence		
• réservoir d'embouteillage: sert à embouteiller	sélection		

L'ÉCONOMIE D'ÉNERGIE

METTEZ VOS POUBELLES AU RÉGIME

DESCRIPTION DES PROJETS DE LECTURE

Les deux projets sont semblables: il s'agit de dépliants dont le but est d'inciter les lecteurs à l'économie d'énergie; le premier concerne l'énergie électrique et le second traite du recyclage. Les élèves doivent tirer l'information de ces textes pour montrer l'économie qu'on peut réaliser et donner des conseils.

LES TEXTES

Contenu informationnel

Les deux textes réfèrent à trois concepts fondamentaux. Le premier, celui de l'économie, est véhiculé assez souvent pour qu'il soit familier aux enfants. Le second concept est celui des objets sur lesquels on peut économiser; ces concepts sont véhiculés dans les deux textes par des exemples tirés de la vie courante accessibles aux enfants. Le troisième a trait aux sommes d'argent en cause; combien coûte l'utilisation du téléviseur, du réfrigérateur, des lumières, les sacs, les cartons d'emballage, etc. C'est une réalité plus éloignée des préoccupations des enfants et qui les étonne quand elle leur est présentée.

Contenu linguistique

Les deux textes sont identiques dans leur structure: une première partie présente l'idée d'économie, la deuxième fait état du coût de l'énergie par des exemples, la troisième relate deux situations de gaspillage.

La formulation est simple, le lexique connu des élèves et les phrases ont une structure simple comme c'est le cas dans ce type de texte.

Le type de texte est peu familier sauf si on a déjà utilisé des dépliants en classe.

L'intention et la tâche

L'intention découle de la lecture du texte: après avoir lu les chiffres et les cas relatés, le lecteur peut avoir le goût d'évaluer l'économie qui aurait pu être réalisée. La tâche consiste donc à faire ce calcul en reliant les informations données dans la deuxième partie aux cas relatés dans la troisième et à donner des conseils pertinents.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Objectif

Les deux situations d'évaluation permettent d'observer le développement de l'habileté à lire des textes à caractère incitatif avec l'intention de traiter l'information qu'ils contiennent. Plus particulièrement, elles permettent d'observer la capacité d'interpréter des données d'ordre mathématique et d'établir des liens entre les informations.

Mise en situation

Familiariser les élèves avec ce type de texte, les dépliants incitatifs, en comparant quelques-uns avec ceux qu'on trouve souvent dans le courrier avec les comptes d'électricité et de téléphone.

Présenter le texte du dépliant et demander aux élèves de le lire avant de préciser la tâche puisque dans cette situation, la tâche peut venir spontanément après la lecture du texte. Susciter l'intérêt des élèves en leur demandant s'ils pensent qu'il y a eu gaspillage dans les cas rapportés et de vérifier par leurs calculs. Insister sur la nécessité de calculer pour démontrer l'économie possible.

Réalisation

Les deux projets peuvent être réalisés assez tôt dans l'année puisqu'ils sont relativement simples. Le projet sur l'économie de l'énergie électrique devrait précéder l'autre puisque ce thème est plus familier. Ces deux situations peuvent donner l'occasion d'observer comment les élèves organisent leur travail: comment ils repèrent les informations, comment ils font les liens, etc.

Objectivation

L'enseignant peut amorcer l'objectivation en demandant aux élèves s'ils ont été étonnés des coûts de l'énergie et s'ils croient qu'ils pourraient eux aussi faire des économies. Ensuite, il peut faire comparer les chiffres trouvés par les élèves, leur faire expliquer comment ils ont trouvé ces montants qui auraient pu être économisés et comment ils ont fait pour trouver des conseils qui s'appliquent aux cas cités.

L'ÉCONOMIE D'ÉNERGIE

RÉPONSES	OPÉRATIONS MENTALES	INTERPRÉTATION	INTERVENTION (DÉCISION)
<u>Les Lalumière</u>:			
ils auraient pu économiser 12 cents s'ils avaient éteint le téléviseur en sortant et 1 cent pour la radio.	sélection regroupement	Les élèves pouvaient procéder de deux manières:	Comparer avec les élèves les manières de procéder.
De plus: ½ cent (chambre de Josée),	inférence	. faire état des dépenses,	Discuter avec eux la manière de sélectionner les informations: comment ils ont identifié les dépenses excessives et sur quelles bases ils ont fait les calculs.
½ cent (chambre d'Éric et de Stéphane),		. choisir celles qui sont excessives,	
½ cent (salle de jeux).		. faire le calcul;	Pour repérer les informations pertinentes, les élèves ont dû parfois faire une lecture détaillée; par exemple, ils devaient observer le mot "celle" (la chambre de Josée et celle d'Éric et de Stéphane) pour savoir qu'il y a deux chambres et non trois. Attirer leur attention sur la nécessité de lire parfois les détails.
Soit entre 14 et 15 cents.		ou . choisir les dépenses excessives, . faire le calcul.	
<u>Conseil</u>:			
éteindre la radio et le téléviseur quand on ne les écoute pas, et les lumières en quittant une pièce.	inférence	Quelques erreurs viennent d'une mauvaise interprétation des chiffres: il y a des élèves qui additionnent tous les nombres qu'ils voient sans chercher dans le texte le sens à donner aux opérations. Quelques-uns ont pu donner des conseils trop généraux.	
<u>Les Dupont</u>:			
ils auraient pu économiser:			
15 cents + 85 cents s'ils avaient lavé et séché leurs vêtements ensemble,	sélection		
1 cent en faisant leur déjeuner ensemble.	regroupement et inférence		
<u>Conseil</u>:			
planifier pour prévoir ce qu'on peut faire ensemble et ainsi économiser.	inférence		

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

METTEZ VOS POUBELLES AU RÉGIME

RÉPONSES	OPÉRATIONS MENTALES	INTERPRÉTATION	INTERVENTION (DÉCISION)
Les Dodus ont payé pour l'emballage: 6 grands sacs: 36¢ 2 sacs moyens: 6¢ 1 boîte d'oeufs: 9¢ 2 contenants de verre: 20¢ 3 paquets de viande: 6¢ 3 paquets de biscuits: 39¢ 6 paquets de fruits et de légumes: 18¢ soit: 1,34 $ Ils pourraient gagner 18¢: 1¢ pour les contenants de verre 1¢ pour la boîte d'oeufs 16¢ pour les sacs. Conseils: - acheter en vrac - rapporter les contenants réutilisables - envoyer aux recycleurs ce qui est recyclable. Luc et son père ont gaspillé: 10,00 pour les sacs en plastique 0,60 pour les feuilles jetées 0,20 pour les journaux non recyclés soit: 10,80 $ Conseils: - conserver ce qui est réutilisable - envoyer aux recycleurs.	Les opérations de repérage, sélection, regroupement et d'inférence sont nécessaires pour effectuer les deux tâches.	Les erreurs peuvent être causées par une mauvaise utilisation des nombres. Certains élèves ne lisent pas avec assez de précision et ne savent pas quelles opérations faire. D'autres erreurs peuvent être occasionnées par une confusion entre les chiffres qui disent combien coûtent les emballages et ceux qui disent combien payent les recycleurs. Enfin, quelques élèves ont pu donner des conseils trop généraux.	Les échanges au cours de l'objectivation devraient amener les élèves à dire comment ils ont interprété ce qu'ils ont lu et leur permettre de réaliser leurs erreurs. Amener les élèves qui ont confondu les chiffres à utiliser les sous-titres et les titres pour savoir où trouver l'information.

VOTRE OPINION... VOTRE OPINION...
RECUEILLIR DES FONDS POUR LES ACTIVITÉS DE L'ÉCOLE
LA DISCIPLINE À L'ÉCOLE

DESCRIPTION DES PROJETS DE LECTURE

Les deux projets présentent des textes dans lesquels des élèves expriment leur point de vue sur deux sujets qui font partie de leur vie à l'école: les manières de recueillir des fonds pour organiser des activités et la discipline en classe.

Si les élèves ne sont pas familiers avec la lecture de textes d'opinion, on peut utiliser un de ces projets pour observer leur manière de lire de tels textes et pour orienter des situations d'apprentissage. Le deuxième projet peut alors servir à vérifier comment leur habileté s'est développée au cours des situations d'apprentissage.

LES TEXTES

Contenu informationnel

Les deux textes traitent de sujets familiers: la plupart des élèves ont eu l'occasion, en classe ou hors de celle-ci, de discuter de la discipline et beaucoup aussi ont dû se questionner sur la manière la plus avantageuse de ramasser de l'argent pour organiser une journée de plein air ou un voyage. Cependant, tous n'ont pas eu l'occasion de participer à une discussion structurée ni de lire des textes d'opinion qui sont peu fréquents dans la littérature qu'on présente aux enfants.

Lire des textes d'opinion présente deux particularités. D'une part, le lecteur, quel que soit le texte, lit avec ses connaissances, son expérience et ses réactions émotives, c'est ce qui oriente sa manière de lire. Ceci est encore plus marquant quand on lit un texte d'opinion; le lecteur, qui a un point de vue sur le sujet, peut réagir vivement quand il confronte son point de vue à celui exprimé dans le texte. D'autre part, dans un texte d'opinion, le scripteur, s'il explicite son point de vue, n'explicite pas toujours aussi clairement la réalité à propos de laquelle il s'exprime. Il peut donner son point de vue sur la discipline en classe sans faire connaître explicitement les règlements, le contexte dans lequel ils s'appliquent ou la manière dont ils sont appliqués. Le scripteur suppose que le lecteur connaît comme lui la réalité dont il parle.

Ces considérations sont importantes pour la présentation et la réalisation en classe de projets de lecture de textes d'opinion; nous y reviendrons dans la suite de ce guide.

Contenu linguistique

Le premier texte qui traite des manières de recueillir des fonds est plus court que le second: environ 680 mots comparativement à 1080.

Ces deux textes sont de construction semblable: il s'agit de transcriptions de l'essentiel de deux discussions qui se sont faites oralement dans des classes de 5e année. Le vocabulaire utilisé est familier et la syntaxe est simple.

L'intention et la tâche

Plusieurs raisons peuvent motiver la lecture de textes d'opinion dont une, fréquente, qui est de confronter son propre point de vue à celui d'une ou plusieurs personnes. Pour ce faire, le lecteur doit relever le point de vue exprimé et les arguments qui l'appuient avant de le confronter à son point de vue et à ses arguments. Dans de telles situations, on peut donc évaluer comment le lecteur relève les points de vue et les arguments et comment il établit le lien entre ceux-ci et les siens. Nous verrons plus loin comment il est possible d'observer ces deux aspects de l'habileté à lire.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

Objectif

Les deux projets visent à évaluer des textes d'opinion. Plus spécifiquement, on pourra observer comment les élèves peuvent relever les points de vue exprimés et les arguments qui les justifient et comment ils jugent ces opinions.

Mise en situation

On peut situer chaque projet dans le cadre d'une enquête d'opinion.

On présente alors le thème et des questions qui peuvent servir à recueillir l'opinion de ceux qu'on veut interroger. Les élèves font leur propre enquête en donnant leur propre opinion et en faisant un tableau ou un rapport qui décrit les opinions de tous les élèves de la classe; ils peuvent aussi élargir l'enquête en questionnant d'autres élèves et des adultes.

L'enseignant peut aider les élèves à compiler les résultats du sondage en présentant un tableau comme celui qui est présenté à la suite de chaque texte ou en élaborant avec eux un autre tableau. On peut inscrire la lecture du texte présenté dans la phase de compilation.

De tels projets alimentent des situations d'écriture pour ceux qui écrivent leur opinion, et des situations de lecture au moment de la compilation.

Réalisation

Il est important que le tableau qui sert à la compilation ou au résumé des opinions soit clairement compris des élèves, surtout s'ils ne sont pas familiers avec cette manière de compiler des informations. Si le projet ne se limite pas à la lecture du texte présenté mais fait partie d'une enquête plus vaste, on pourra procéder à une première étape de compilation avec les élèves en classe avant de leur demander de poursuivre individuellement.

C'est pendant ou après cette première étape, celle de la compilation, qu'on peut le mieux observer comment les élèves arrivent à relever les opinions et les arguments. Quant à savoir comment ils confrontent leur propre opinion à celles exprimées dans le texte, il sera plus aisé de le faire au cours de l'activité d'objectivation.

Objectivation

L'activité d'objectivation permet aux élèves de comparer quelles opinions et quels arguments ils ont relevés et surtout, comment ils ont procédé pour le faire. Elle permet aussi à ceux-ci de confronter, de modifier ou de confirmer leur propre point de vue; quant à l'enseignant, il peut observer comment les élèves confrontent les opinions et les jugent.

Quelques questions peuvent servir à faire cette observation:

- le lecteur sait-il situer les faits auxquels le scripteur fait allusion dans leur contexte?
- le lecteur doute-t-il de la véracité de l'information?
- sur quoi le lecteur se base-t-il pour exprimer son accord ou son désaccord avec une opinion exprimée? (argument exprimé, sympathie avec un scripteur, etc.)
- arrive-t-il à exprimer son accord ou son désaccord avec une opinion lue?
- quels arguments lui semblent les plus forts, les plus marquants pour lui?
- le lecteur accorde-t-il des valeurs différentes aux arguments utilisés?

Il est possible, au cours de l'activité d'objectivation, d'observer quelle distance les élèves prennent par rapport au texte lu, s'ils sont critiques et s'ils peuvent porter un jugement, à condition, bien sûr, que la discussion soit ouverte et que chacun puisse s'exprimer sans être jugé sur ses croyances et ses valeurs.

Réinvestissement

On peut organiser plusieurs enquêtes d'opinion auprès des élèves en s'inspirant du modèle présenté dans ces deux projets. Les étapes peuvent être les suivantes:

1. présenter le thème,
2. poser une ou quelques questions claires,
3. choisir ceux qu'on veut questionner,
4. leur présenter le projet et leur demander leur opinion par écrit,
5. lire les réponses et les compiler,
6. juger des réponses obtenues et du sondage dans son ensemble.

Il y a plusieurs thèmes sur lesquels on peut faire de tels sondages: existe-t-il des planètes habitées par des êtres intelligents? les punitions sont-elles utiles? qui devrait décider des règlements à la maison? à l'école? qui devrait s'occuper de l'entretien de la maison, de la classe, de l'école? quoi penser de la publicité à la télévision? ce qu'on dit dans la publicité est-il vrai?

Il est vrai que les textes d'opinion sont rares dans la littérature enfantine; cependant, on peut en obtenir facilement en demandant aux élèves d'écrire leur opinion sur différents sujets et en faisant un échange des textes et une discussion sur les points de vue exprimés.

ANALYSE ET INTERPRÉTATION

RECUEILLIR DES FONDS POUR LES ACTIVITÉS DE L'ÉCOLE

RÉSUMÉ POSSIBLE DES OPINIONS[1]

MOYENS SUGGÉRÉS	ARGUMENTS EN FAVEUR DE CE MOYEN	ARGUMENTS CONTRE CE MOYEN
Quêter	- facile (sélection); - les gens ne peuvent refuser si on leur explique bien (sélection); - les gens sont habitués de se faire demander de l'argent (sélection); - les gens donnent beaucoup (sélection);	- beaucoup de gens se méfient des enfants (sélection); - les gens sont peut-être fatigués de donner (sélection);
Vendre des barres de chocolat	- les gens aiment ça (sélection); - les gens seraient heureux de nous encourager en se régalant (sélection); - moyen rapide et efficace (sélection);	- ça n'est pas bon pour les dents et la santé (sélection et regroupement); - le moyen n'est pas original (sélection);
Organiser un marathon	- amusant pour nous (sélection); - bon pour nous car on fait de l'exercice (sélection); - cela a réussi à Terry Fox (sélection); - c'est motivant d'aller chercher l'argent gagné (sélection);	- les gens pourraient hésiter à nous commanditer (inférence); - difficile de trouver beaucoup de commanditaires (inférence); - ça encourage une compétition malsaine (sélection); - ça demande beaucoup de temps (sélection);
Ramasser les bouteilles vides et les vieux journaux	- ça rend service aux gens (sélection); - ça diminue la pollution (inférence); - ça économise l'énergie (sélection).	- les gens ne sont peut-être pas intéressés (sélection); - c'est lourd de transporter les journaux (sélection); - c'est long (sélection); - c'est dangereux (sélection).

1. Nous mettons entre parenthèses les opérations mentales qui permettent de relever chaque argument. Les questions suggérées pour mener l'activité d'objectivation permettront de déceler la manière dont chacun a lu et donc de comprendre quels arguments il a jugé bon de relever.

LA DISCIPLINE EN CLASSE

RÉSUMÉ POSSIBLE DES OPINIONS[1]

QUESTIONS	L'OPINION DE CATHERINE	L'OPINION D'ÉLISA	L'OPINION DE DANIEL
Feriez-vous les mêmes règlements?	- je laisserais les élèves faire les règlements (sélection); - c'est comme ça dans la classe de ma cousine et ça va bien (sélection et regroupement); - les élèves seraient contents de venir à l'école (inférence); - chacun peut choisir son travail (inférence); - je travaille plus quand je peux décider (sélection); - on peut se tromper, on sait mieux la fois suivante (inférence);	- je ferais des règlements moins sévères (sélection); - je n'aime pas toujours obéir (sélection); - on se fait toujours avertir en classe (sélection); - je serais plus tranquille si je ne me faisais pas chicaner (sélection); - si on était plus libre, j'aimerais mieux l'école (sélection); - je saurais m'organiser (inférence);	- je ferais des règlements plus sévères (sélection); - il faut de la discipline pour qu'on apprenne (sélection); - mon père dit que dans la vie, il faut savoir obéir (sélection); - le prof est là pour faire des règlements, les élèves ne savent pas le faire (sélection et regroupement); - je ne veux pas être dérangé (sélection); - les paresseux ne font rien sans règlements (sélection);
Donneriez-vous des punitions?	- je ne donnerais pas de punitions (inférence); - ceux qui ont des punitions devraient avoir la chance de s'expliquer (inférence); - ceux qui se font punir ont besoin qu'on leur parle (sélection);	- non (sélection); - les punitions ne changent rien (sélection); - je ne travaille pas mieux avec des punitions (sélection); - j'aime mieux quand le prof parle avec moi (sélection);	- il devrait y avoir plus de punitions (sélection); - ça fait réfléchir (sélection); - ça ferait peur à ceux qui ne travaillent pas et ils réussiraient mieux (sélection et regroupement); - ça aide ceux qui veulent travailler parce qu'ils ne se font plus déranger (sélection);
Feriez-vous souvent du travail en équipe?	- oui, j'en ferais souvent (sélection); - ça m'aide à comprendre de travailler avec d'autres (sélection); - j'aime expliquer aux autres ce qu'ils n'ont pas compris (sélection).	- oui, pour ceux qui veulent (sélection); - ça m'aide de travailler en équipe parce que je ne peux pas me faire aider à la maison (sélection); - ça m'encourage (sélection); - je laisserais à tous le temps de finir leur travail pour qu'ils réussissent comme ceux qui sont plus forts (inférence); - les forts n'aiment pas aider ceux qui ont de la misère (sélection).	- je ne ferais pas souvent du travail en équipe (sélection); - c'est toujours les mêmes qui travaillent, les autres copient (sélection); - on apprend mieux quand on se débrouille seul (sélection).

1. Nous indiquons entre parenthèses les opérations mentales qui permettent de relever les opinions et les arguments; les questions suggérées pour mener l'activité d'objectivation permettront de déceler la manière dont chacun a lu le texte et de comprendre quels arguments il a jugé bon de relever.

3. Partie de l'élève

COMMENT
ON FABRIQUE LE FROMAGE

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 5e

COMMENT ON FABRIQUE LE FROMAGE

Certains raffolent du fromage, d'autres ne l'aiment pas; mais qui ne le connaît pas? C'est un produit très connu. Sais-tu comment il est fabriqué?

Quand on parle de fromage, certains voient des tranches minces, carrées et de couleur orangée; d'autres, un pot contenant une crème à tartiner; d'autres, une meule ronde plus ou moins épaisse qui se partage en pointes. Tout ça, c'est du fromage; il y en a de toutes les sortes, comme il y a toutes sortes de manières de fabriquer le fromage.

Voici un texte qui t'explique comment on fabrique un fromage très connu, le cheddar.

Après avoir lu et en avoir tiré l'information, tu pourras faire profiter les autres de tes connaissances.

TON PROJET

1. Tu lis le texte.

2. Tu notes sur une feuille tout ce qui se passe à chaque étape de la fabrication du fromage cheddar.

3. Ces notes pourront te guider quand tu expliqueras à d'autres comment on fabrique le fromage.

COMMENT ON FABRIQUE LE FROMAGE

Commme bien des inventions, le fromage est apparu il y a fort longtemps, grâce à un ensemble de circonstances: d'abord, la domestication de la vache, dont on a commencé à utiliser le lait, puis, semble-t-il, un événement apparemment bien ordinaire.

Un homme faisait un long voyage à travers le désert d'Arabie. Il emporta une outre remplie de lait pour boire au cours du voyage. Une outre, c'est une sorte de sac qui sert à transporter du liquide et qui est faite avec l'estomac desséché d'un animal domestique. Après quelques heures de route, il s'arrêta pour boire. Il sortit de l'outre un liquide qui ressemblait plus à de l'eau qu'au lait qu'il y avait mis. Intrigué, le voyageur perça l'outre et y découvrit une pâte blanche et plutôt molle. Il y goûta et fut étonné de son goût doux et agréable. C'est ainsi que fut fabriqué le premier fromage.

Cet événement montre que le fromage est du lait qui a subi une transformation. Mais on a mis des siècles avant de comprendre ce qui provoquait cette transformation. L'outre dans laquelle le voyageur avait transporté son lait était faite avec l'estomac d'un animal. Même s'il était desséché, cet estomac contenait encore des substances qu'on appelle des enzymes. Ces substances font coaguler le lait, c'est-à-dire qu'elles le rendent plus solide.

À mesure que l'homme comprit ce phénomène, il devient capable de produire du fromage dans des usines qu'on appelle des fromageries. Maintenant, les fromageries n'utilisent plus d'estomacs d'animaux, mais se servent de substances produites par ces estomacs pour fabriquer le fromage.

Chaque fromage a sa recette; cependant les ingrédients de base sont à peu près toujours les mêmes. Voici comment on fabrique un fromage bien connu chez nous, le cheddar.

Pour bien comprendre ce qui se passe, on peut distinguer cinq étapes; chaque étape sera expliquée plus en détail dans la suite du texte. 1. Le lait arrive à la fromagerie et il est préparé. 2. On transforme le lait en pâte en le faisant coaguler. 3. On enlève le liquide qui reste. 4. On donne à cette pâte le goût, l'apparence et la texture désirée. 5. On laisse vieillir le fromage avant de le distribuer.

1. La préparation du lait

À son arrivée à la fromagerie, le lait est pesé et déposé dans un grand bassin qu'on appelle réservoir d'entreposage. Pour s'assurer qu'il s'agit d'un lait de très bonne qualité, on l'examine. On retire une petite quantité de lait et on l'envoie au laboratoire; on vérifie alors quelle quantité de sucre et de matières grasses il contient.

Une fois cet examen terminé, le lait va du réservoir d'entreposage à l'unité de pasteurisation en passant par un réseau de filtres et de tuyaux. Il est alors purifié.

À l'unité de pasteurisation, on débarrasse le lait des microbes qu'il contient. Pour pasteuriser le lait, on le fait chauffer pendant quinze secondes à une température d'environ 72°C, puis on le fait refroidir jusqu'à 31°C. Le lait est maintenant prêt à être transformé en fromage.

2. La coagulation

En sortant de l'unité de pasteurisation, le lait passe dans un grand tuyau et est versé dans un bassin dont les caractéristiques sont les suivantes: le milieu est plus profond que les côtés, il y a un robinet devant et, au-dessus, il y a une grande pale de forme triangulaire, qui se déplace d'un bout à l'autre du bassin en tournant et qui sert à agiter le lait. On ajoute au lait un liquide qu'on appelle de l'acide lactique qui sert à le faire sûrir et à lui faire prendre le goût désiré. L'acide lactique, c'est du sucre qu'on a extrait du lait et auquel on a ajouté des bactéries. La grande pale suspendue au-dessus du bassin mêle l'acide lactique et le lait uniformément.

À cette étape aussi, on ajoute du colorant végétal au lait si on veut obtenir un cheddar jaune. Ce colorant ne change rien à la saveur du fromage.

Une fois l'acide lactique bien mélangé au lait, on ajoute de la présure. C'est un enzyme qui vient de l'estomac des veaux et qui sert à changer la consistance du lait. Une très petite quantité de présure suffit à faire coaguler près de cinq cent kilos de lait. La pale mélange la présure au lait pendant environ trois minutes, puis on laisse reposer le tout une trentaire de minutes. Le lait, qui était liquide, devient alors plus solide, un peu comme une gelée. On l'appelle alors du caillé.

3. Le découpage

Quand le lait est devenu caillé, il est resté une partie de liquide qu'on appelle petit lait; il s'agit, à cette étape-ci, d'enlever le plus possible du liquide qui reste pour que le produit devienne plus solide. Pour solidifier le caillé, deux opérations sont nécessaires.

D'abord, on découpe le caillé verticalement et horizontalement pour former des milliers de petits cubes d'environ un centimètre. Pour couper, on se sert d'un instrument qui ressemble un peu à un râteau et qui est en fait un couteau.

Puis, on remet la pale en marche pour faire flotter le caillé sur le petit lait. Pendant ce temps, on cuit le tout à une température de 39°C. Le brassage et la cuisson font que le caillé se sépare définitivement du petit lait; il devient de plus en plus solide.

On ramène ensuite le caillé de chaque côté du bassin, à l'aide de deux couteaux fixés au bout d'un long manche. Le petit lait reste au milieu du bassin, qui est plus profond que les côtés, et on l'évacue par le robinet. On laisse encore reposer le caillé jusqu'à ce qu'il devienne plus ferme.

4. Le pétrissage

Comme le cheddar est un fromage très ferme, on doit travailler longtemps le caillé pour enlever le plus possible du liquide qu'il contient. On le pétrit. On coupe le caillé en grands morceaux qu'on dépose de chaque côté du bassin et qu'on retourne à plusieurs reprises.

On sort ensuite les morceaux du bassin pour les passer dans un moulin à caillé. Il y a là aussi des couteaux qui découpent le caillé en morceaux plus petits pour le pétrir encore plus.

Le caillé est salé à l'aide d'un mélangeur placé au fond du bassin. La quantité de sel est précise et dépend du goût qu'on veut donner au cheddar. Le fromage est ensuite pesé et placé dans des moules en métal de forme cylindrique qui ressemblent à des barils. On couche ces cylindres sur le côté dans un grand pressoir horizontal. Celui-ci est formé de bobines placées aux extrémités des cylindres et qui font une pression sur le fromage qui devient ainsi plus compact.

5. Le vieillissement

La dernière opération à effectuer dans la fabrication du cheddar est le vieillissement ou la maturation. Le fromage est enlevé des moules et placé dans une pièce dont la température est contrôlée avec une grande précision.

Il peut passer de quelques jours à quelques mois dans cette pièce. Cela dépend du goût qu'on veut lui donner. Si on veut un cheddar doux, on ne le laissera vieillir que quelques jours; si on veut un cheddar fort, on le laissera vieillir quelques mois.

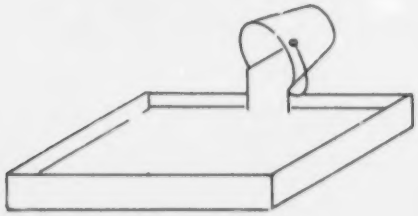
Et le fromage est enfin prêt à être emballé et distribué dans les magasins.

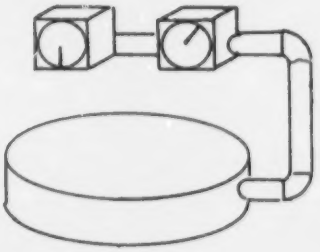
Voilà comment on fabrique le produit qu'on voit si souvent sur nos tables. Ce qui a été décrit ici, c'est la fabrication du cheddar, qui est très connu en Amérique du Nord.

Il existe plusieurs autres sortes de fromage qui sont fabriqués dans plusieurs pays depuis des centaines d'années. Les procédés de fabrication varient selon qu'on veut obtenir un fromage ferme, mou ou même en crème, fort ou doux, riche ou pauvre en matières grasses. Même si les recettes varient, la base reste toujours la même. Il s'agit toujours de lait qu'on fait coaguler pour qu'il devienne solide.

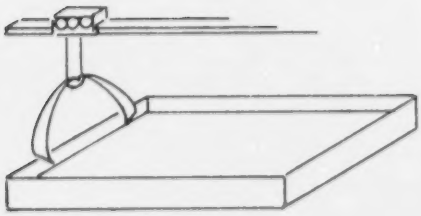
LA FABRICATION DU FROMAGE

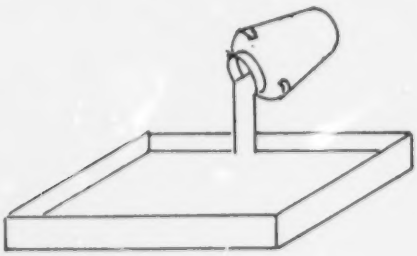
1. La préparation du lait

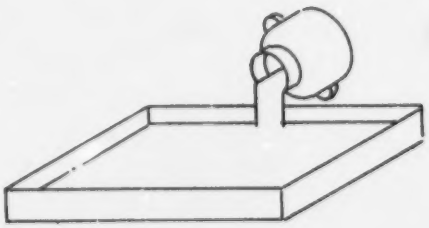




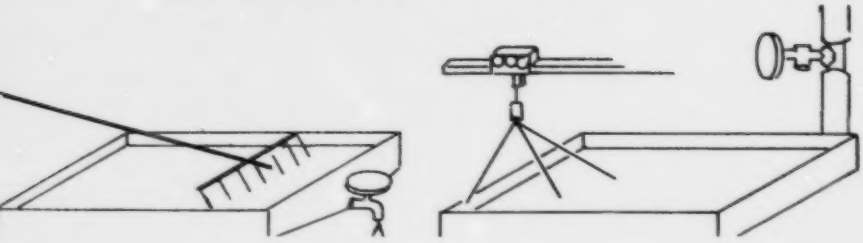
2. La coagulation



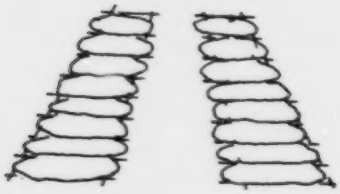


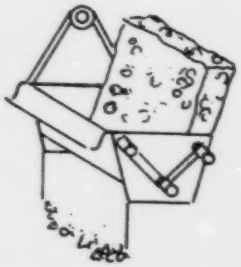


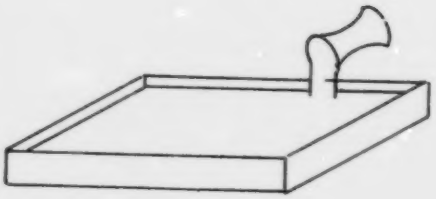
3. Le découpage



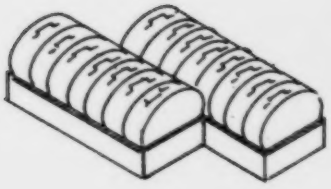
4. Le pétrissage

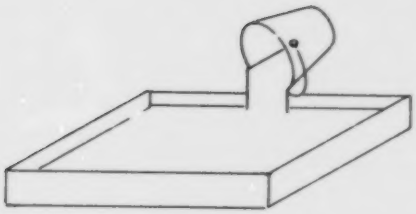


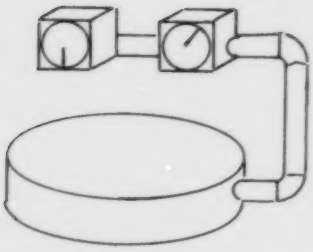


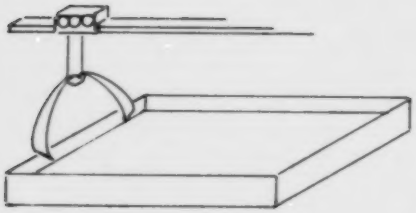


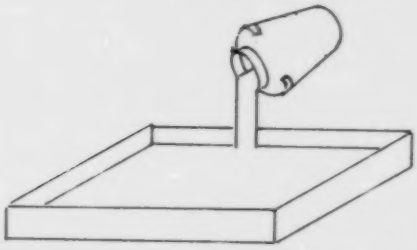
5. Le vieillissement

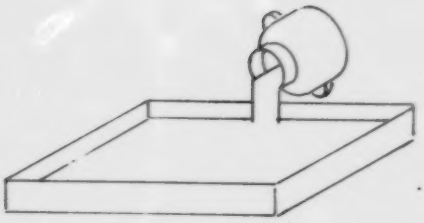


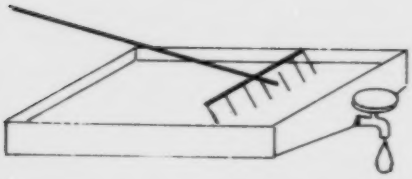


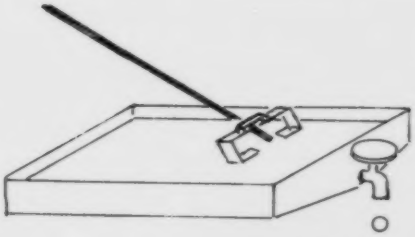


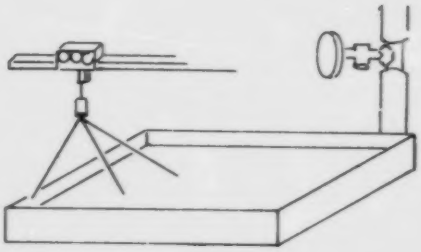


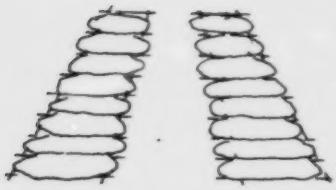


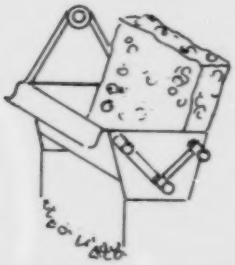


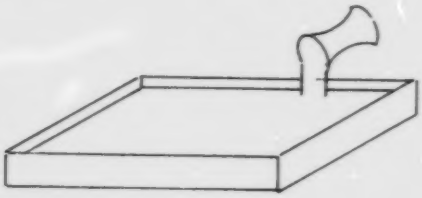


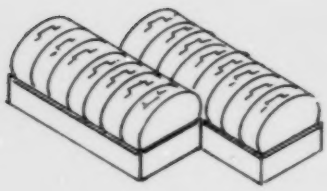


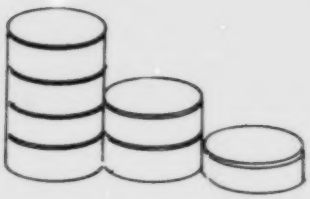












COMMENT
ON FABRIQUE LA BIÈRE

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 5e

LA FABRICATION DE LA BIÈRE

TON PROJET

As-tu déjà eu l'occasion de visiter une usine où on fabrique de la bière? Si oui, en lisant le texte qui suit, tu reconnaîtras les machines que tu as vues et ce qu'on fait dans cette usine. Si tu n'as pas eu cette chance, ce texte te fera entrer dans une usine et te fera faire tout le chemin de la fabrication de la bière.

Il y a bien peu de produits liquides dans la nature qu'on peut boire tels quels, c'est-à-dire sans qu'ils aient été transformés. Il y a l'eau, bien sûr, il y a aussi le lait. Toutes les autres boissons que tu bois ne se trouvent pas telles quelles. Elles viennent soit de fruits et de légumes qu'on presse pour en faire sortir le jus, comme le jus de pomme ou de tomate. Elles viennent aussi d'autres produits qu'on transforme et qu'on mélange, comme le vin, les boissons gazeuses, le cidre, la bière, etc.

Dans ce texte, tu apprendras comment se fabrique la bière, de quels produits elle est constituée et comment ces produits sont transformés.

Voici un projet qui peut t'intéresser:

Aimerais-tu savoir comment se fabrique la bière et en parler avec des amis qui ne connaissent pas cela?

Tu lis le texte qui suit; il t'explique comment se fabrique la bière.

Avec ce texte, tu trouveras un schéma ou un dessin qui montre toutes les machines qui servent à faire la bière.

Tu écris sur le schéma le nom des machines. Puis, dans l'espace réservé à chaque machine, tu écris à quoi sert cette machine.

Pour faire de la bière, il faut de l'eau, de l'orge et du houblon. L'orge est une sorte de céréale; ce sont les grains d'orge qui servent à faire la bière. Le houblon, c'est une sorte de plante grimpante qui a des fleurs en forme de cônes. Ce sont les fleurs qui servent à faire la bière. C'est ce qui donne à la bière son goût amer et son odeur.

Maintenant que tu en connais les ingrédients, nous allons voir comment ils sont mélangés et transformés pour faire la bière.

La bière se fabrique en quatre grandes étapes:

1. La germination de l'orge
2. Le brassage
3. La fermentation
4. Le vieillissement de la bière

1. <u>La germination de l'orge</u>

Pour fabriquer de la bière, il faut d'abord faire germer l'orge. Tu as déjà mis une petite graine en terre? Si elle a assez d'eau et d'oxygène, elle germe. Des racines poussent et la première tige apparaît.

C'est pareil pour les grains d'orge: pour les faire germer, on les place dans un grand bassin d'eau où ils trempent pendant quelques heures. Une fois que les grains ont absorbé une assez grande quantité d'eau, ils sont transportés dans des cases spéciales pour la germination.

Dès que les grains d'orge entrent dans ces cases, la germination débute. Les grains d'orge sèchent, s'amollissent au contact de l'air humide, et les sucres que les grains contiennent se dégagent.

Une fois cette opération terminée, l'orge prend le nom de grain de malt. Le malt, c'est donc le mélange de l'eau et de l'orge qu'on a fait germer dans une atmosphère humide. Il reposera quelque temps dans un silo avant d'être amené au brassin.

2. Le brassage

Le brassage se fait à l'aide d'un ensemble de machines qu'on appelle un brassin. Il débute dans le concasseur. C'est la première machine du brassin qui sert à écraser les grains de malt pour les réduire en farine.

La farine de malt descend dans la balance à malt, qui ressemble à une bouteille placée à l'envers et dont la base fait penser à un entonnoir. La balance à malt sert à mélanger la farine de malt avec de l'eau bouillante et des grains de maïs ou de riz crus. Ce mélange

se transforme en pâte qu'on fait baigner dans l'eau. On égoutte cette pâte et on en retire un liquide qui s'appelle le moût. Le moût, ce sont les sucres qui viennent du malt mélangé avec l'eau.

Au sortir de la balance à malt, le malt, transformé en moût, descend dans la cuve à filtre. Il arrive que des petits morceaux de pâte ont réussi à traverser dans la cuve à filtre avec le liquide de moût. La cuve à filtre sert alors à nettoyer le liquide de moût et à le débarrasser des petits morceaux de pâte.

Le moût, qui est un liquide de couleur jaunâtre, poursuit son chemin dans la chaudière de brassage. Elle ressemble à un gros ballon sur lequel il y aurait un long tuyau ou une longue cheminée. C'est une sorte de bouilloire. Elle sert à faire bouillir le moût et le houblon. Le moût bout pendant une heure et demie. Ensuite on ajoute les cônes de houblon. C'est ce qu'il y a dans les cônes qui donneront à la bière une saveur amère et une odeur caractéristiques. Lorsque le moût a été bien mélangé avec le houblon et qu'il a bien bouilli, il passe dans un long tuyau et remonte jusqu'au séparateur de houblon.

On appelle séparateur de houblon les deux machines que tu vois lorsque tu as remonté le tuyau. La première machine s'appelle le panier à houblon. Il sert à retenir les cônes de houblon vides et à laisser passer le liquide de moût dans la deuxième machine. Cette machine

s'appelle un réservoir à moût chaud. Ce réservoir sert à garder le moût pour qu'il repose. Le panier à houblon ressemble à une boîte et le réservoir à moût chaud ressemble à une petite maison.

Une heure plus tard, le moût quitte le réservoir et descend dans le refroidisseur. Il est placé sous le séparateur de houblon, et il a la forme d'un calorifère. Le refroidisseur sert à rendre le moût le plus clair possible.

3. La fermentation

La fermentation débute dans la cuve guilloire. On dépose le moût dans cette cuve après qu'il a été refroidi. La cuve ressemble à une boîte surmontée d'un petit tuyau. On ajoute de la levure au moût et la fermentation débute. La fermentation, c'est la réaction chimique qui fait que les sucres qu'il y a dans le moût se transforment en alcool et en gaz carbonique, au contact de la levure. Le gaz carbonique donne l'effet de picotement qu'on trouve dans la bière et les boissons gazeuses. Le moût passe ensuite dans la cuve de fermentation fermée; c'est dans cette cuve que le moût se transforme complètement en bière. C'est lorsque tous les sucres du moût se sont transformés en alcool que la bière prend son goût et son odeur.

Puis la bière descend dans un deuxième refroidisseur qui sert à arrêter la fermentation.

4. Le vieillissement de la bière

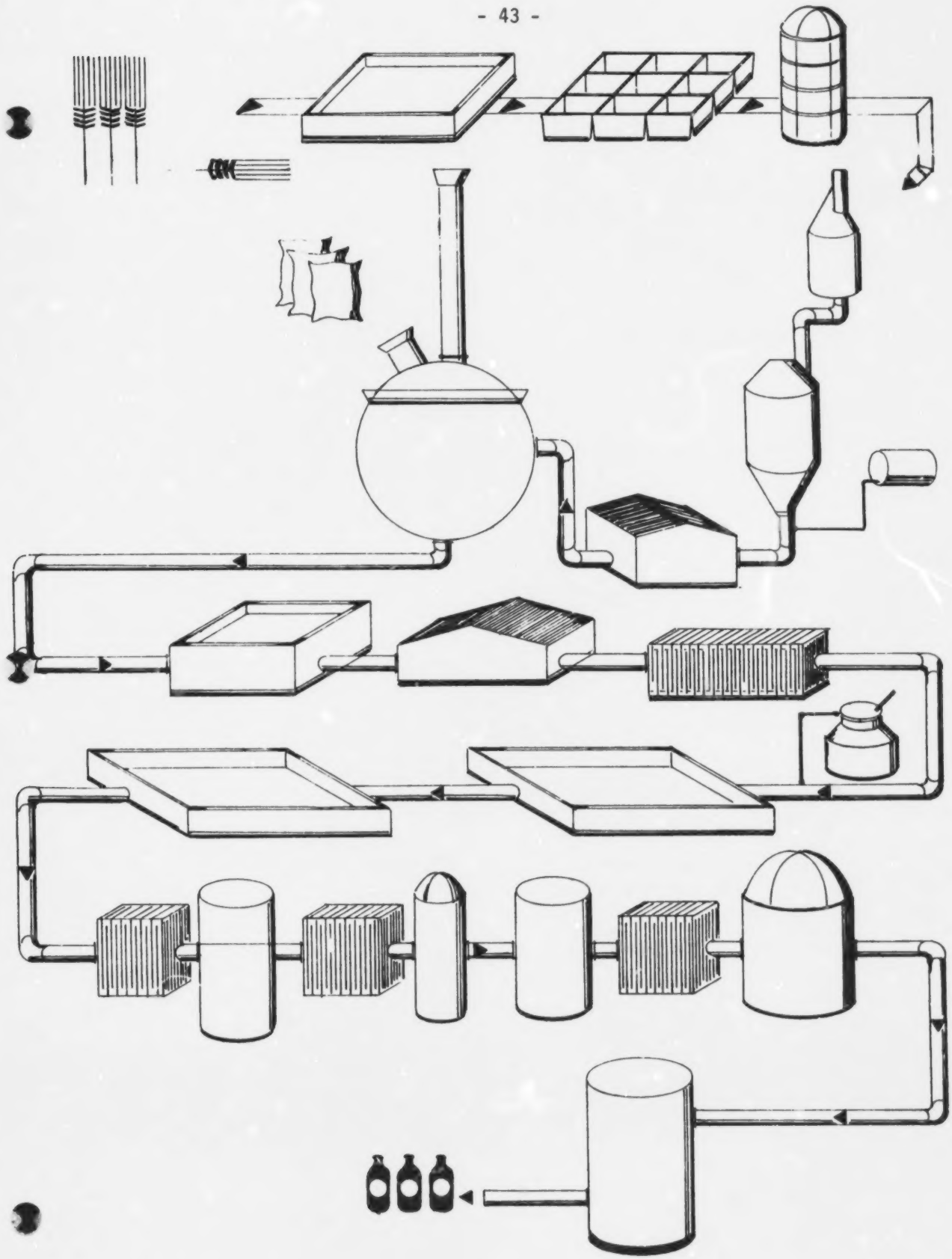
Nous voilà arrivés à la dernière étape, qui est le vieillissement de la bière.

La bière passe dans le réservoir de garde. Il est de forme ovale et il est placé entre deux refroidisseurs. Il sert à faire vieillir la bière pour qu'elle prenne tout son goût.

Puis la bière traverse dans un troisième refroidisseur où on la rend plus claire. Ensuite, elle passe dans un filtreur. Le filtreur a la forme d'un cylindre dans lequel on a l'impression de voir des petites cloches.

La bière passe ensuite dans un deuxième réservoir de garde. Puis elle descend à nouveau dans un refroidisseur. Elle continue son chemin et entre dans le second filtreur. Finalement, la bière arrive dans le réservoir d'embouteillage. C'est là que la bière est conservée avant d'être mise en bouteille. Ce dernier réservoir a aussi une forme ovale.

Cela prend de trois à six semaines pour fabriquer la bière, avec quelques ingrédients seulement et plusieurs transformations.



COMMENT ON FABRIQUE ... LA BIÈRE

TON PROJET

As-tu déjà eu l'occasion de visiter une usine où on fabrique de la bière? Si oui, en lisant le texte qui suit, tu reconnaîtras les machines que tu as vues et ce qu'on fait dans cette usine. Si tu n'as pas eu cette chance, ce texte te fera entrer dans une usine et te fera faire tout le chemin de la fabrication de la bière.

Il y a bien peu de produits liquides dans la nature qu'on peut boire tels quels, c'est-à-dire sans qu'ils aient été transformés. Il y a l'eau, bien sûr, il y a aussi le lait. Toutes les autres boissons que tu bois ne se trouvent pas telles quelles. Elles viennent de fruits ou de légumes qu'on presse pour en faire sortir le jus, comme le jus de pomme ou de tomate. Elles viennent aussi d'autres produits qu'on transforme et qu'on mélange, comme le vin, les boissons gazeuses, le cidre, la bière, etc.

Dans ce texte, tu apprendras comment se fabrique la bière, de quels produits elle est constituée et comment ces produits sont transformés.

Voici un projet qui peut t'intéresser:

Aimerais-tu savoir comment se fabrique la bière et en parler avec des amis qui ne connaissent pas cela?

Tu lis le texte qui suit; il t'explique comment se fabrique la bière.

Avec ce texte, tu trouveras un schéma ou un dessin qui montre toutes les machines qui servent à faire la bière.

Tu écris sur le schéma le nom des machines. Puis, dans l'espace réservé à chaque machine, tu écris à quoi sert cette machine.

La bière se compose d'eau, de houblon et d'orge. Ce sont trois substances qu'on trouve dans la nature. L'orge est une sorte de céréale; ce sont les grains de l'orge qui servent dans la fabrication de la bière. Quant au houblon, c'est une sorte de plante grimpante qui a des fleurs en forme de cônes. Ce sont les fleurs du houblon qui entrent dans la composition de la bière et qui lui donnent son odeur et son goût amer. Regardons maintenant comment l'eau, l'orge et le houblon sont transformés et mêlés pour faire la bière. Cela se fait en quatre étapes:

1. Le maltage
2. Le brassage
3. La fermentation
4. Le vieillissement

1. Le maltage

L'orge se transforme en malt. Le maltage consiste à faire germer les grains d'orge. Pour cela, on fait tremper les grains dans de grands bassins d'eau pendant quelques heures. Le trempage fournit au grain les quantités d'eau et d'oxygène nécessaires à la germination.

Puis l'orge est placée dans des cases. La germination débute. Pour que les grains d'orge germent, il faut que la température soit basse, que l'air soit humide et que les grains soient bien aérés. Les grains sont germés lorsqu'ils sont passablement séchés, qu'ils ont ramolli et que, surtout, les sucres qu'ils contiennent

se sont dégagés. Maintenant, nous ne parlons plus d'orge mais de malt. Puis, on arrête la germination pour soumettre le grain à la chaleur; il sèche complètement.

Le malt, c'est donc un mélange d'eau et d'orge qu'on fait germer. Il reposera quelque temps dans un silo avant que commence l'opération de brassage.

2. Le brassage

Le malt se transforme en moût. Le brassage se fait à l'aide d'un ensemble de machines qu'on appelle un brassin.

Le grain de malt entre d'abord dans le concasseur, il y est moulu et réduit en farine de malt. Le concasseur, c'est la première machine du brassin. Puis la farine de malt descend dans la balance à malt. La base de la balance ressemble à un entonnoir. C'est dans cette balance que le malt se transforme en moût. La farine de malt est alors mélangée avec de l'eau très chaude et des grains de maïs ou de riz crus.

Il se forme une pâte qu'on plonge dans l'eau. On extrait de cette pâte un liquide jaunâtre contenant les sucres de malt. C'est ce liquide qu'on appelle le moût.

Le liquide de moût descend dans la cuve à filtre, qui est située sous la balance à malt. Là, on filtre le liquide de façon qu'il n'y ait plus du tout de drêche.

La drêche ce sont les morceaux de pâte qui ne se sont pas dissouts dans le moût avant de traverser dans la cuve à filtre. Le moût nettoyé s'écoule dans la chaudière de brassage.

La chaudière a la forme d'un gros ballon surmonté d'un long tuyau. C'est une sorte de bouilloire énorme dans laquelle on fait bouillir le moût pendant une heure et demie. Puis on ajoute les cônes de houblon et on les fait bouillir avec le moût. Le houblon donne à la bière son goût et son odeur caractéristiques. Une fois bouilli et bien mélangé avec le houblon, le moût passe à travers un long tuyau qui va de la base de la chaudière jusqu'au séparateur de houblon.

Le séparateur se compose de deux machines: la première, appelée panier à houblon, retient les cônes vides tout en laissant continuer le liquide de moût dans la seconde machine. Celle-ci a la forme d'une petite maison et on l'appelle réservoir à moût chaud. Elle garde le moût pendant une heure pour qu'il repose.

L'heure écoulée, le moût traverse dans le refroidisseur à moût qui ressemble à un calorifère; il est situé entre le réservoir à moût et la cuve guilloire. Dans le refroidisseur, le moût est clarifié et il en sort le plus transparent possible.

3. La fermentation

Le moût se transforme en bière. C'est dans la cuve guilloire que le moût commence à se transformer en bière par la fermentation. La cuve est situé sous le refroidisseur de moût. Elle a la forme d'une boîte rectangulaire coiffée d'un petit tuyau.

On ajoute de la levure au moût; c'est ce qui provoque la fermentation. C'est un procédé chimique qui provoque une sorte de bouillonnement et qui a pour but de transformer les sucres du moût en alcool et en gaz carbonique. Le gaz carbonique c'est ce qui donne l'effet de picotement qu'on trouve dans la bière et dans les boissons gazeuses.

Le moût est ensuite transvasé dans la cuve de fermentation fermée. C'est dans cette cuve que s'opère la transformation complète du moût en bière.

Une fois les substances du moût transformées en alcool et en gaz carbonique par la fermentation, la bière descend dans un autre refroidisseur. La fermentation est arrêtée par le refroidissement.

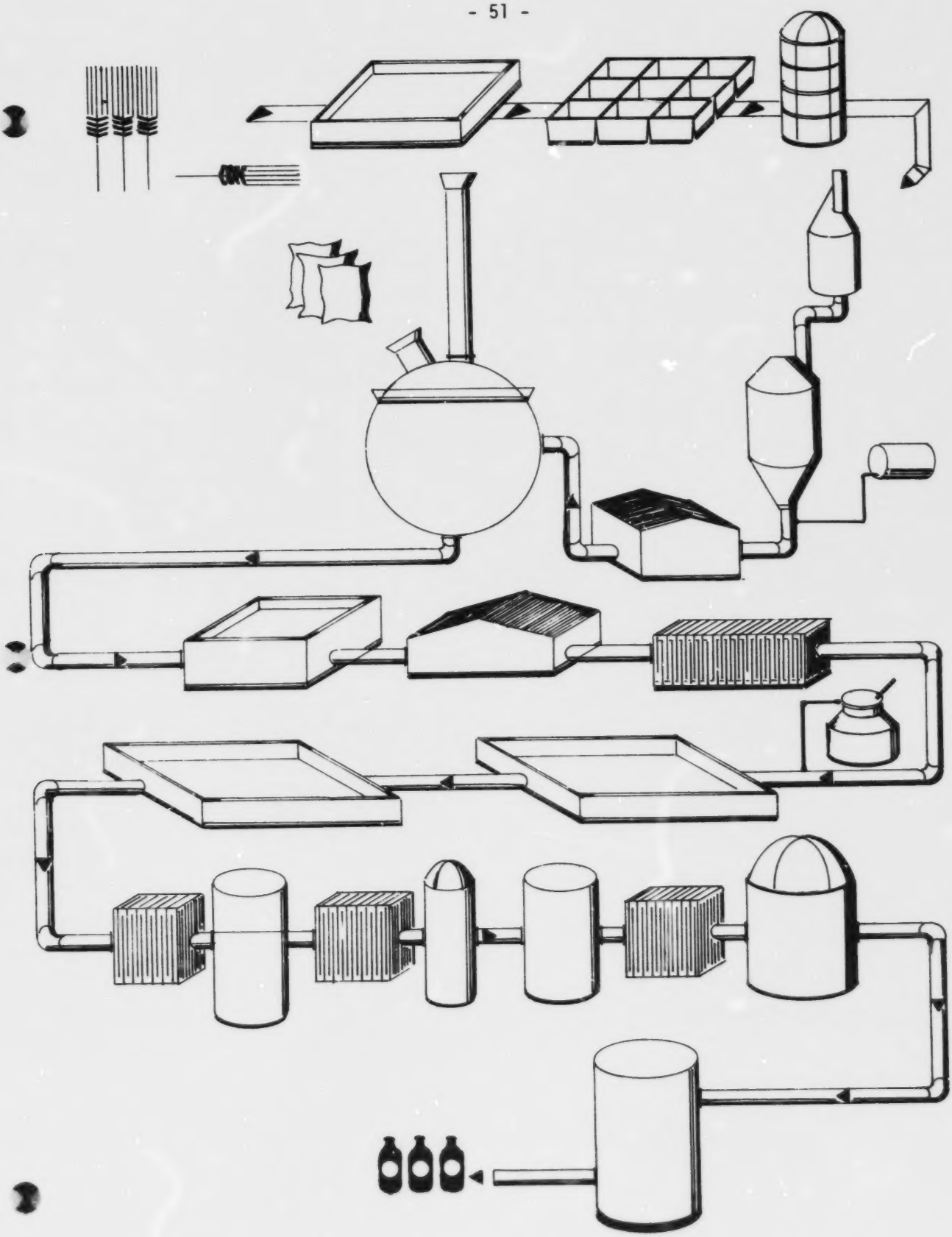
4. Le vieillissement

C'est l'étape du vieillissement de la bière. La fermentation arrêtée, la bière traverse dans le premier réservoir de garde, qui a une forme ovale. La bière vieillit

dans la cuve de garde et son goût se développe de plus en plus. Elle est clarifiée en passant par un troisième refroidisseur, puis filtrée pour être complètement purifiée. Le filtre a une forme cylindrique; il se situe entre le refroidisseur et le deuxième réservoir de garde. L'opération de vieillissement est répétée.

La bière vieillit encore dans le deuxième réservoir de garde, puis descend dans le refroidisseur et est filtrée une dernière fois avant de passer au réservoir d'embouteillage. On puise la bière dans ce dernier réservoir pour l'embouteiller. Ensuite, la bière sera emballée et distribuée dans les restaurants, les brasseries et tous les autres commerces qui en font la vente.

C'est ainsi que le mélange d'orge, de houblon et d'eau, après avoir subi plusieurs transformations dues à l'action de la levure et de machines, est devenu la bière. Tout ce procédé de fabrication de la bière dure de trois à six semaines.



L'ÉCONOMIE D'ÉNERGIE

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 5e

DES GENS SE PRÉOCCUPENT D'ÉCONOMISER SUR L'ÉNERGIE

Depuis quelques années, on entend beaucoup parler d'économie de l'énergie. On sait que certaines ressources comme le pétrole ne se renouvellent pas et risquent de s'épuiser si on continue d'en consommer autant. Le pétrole sert entre autres à chauffer les maisons qui ont une fournaise à l'huile et à alimenter les autos, les autobus et les avions. D'autres ressources comme l'électricité se renouvellent mais leur production coûte de plus en plus cher. Tu n'as qu'à penser aux travaux gigantesques qu'on fait à la Baie James pour t'imaginer un peu ce que coûte la production d'électricité.

Des groupes de personnes et certaines grandes compagnies comme l'Hydro-Québec se préoccupent d'économiser sur l'énergie. Ils adressent des messages à la population pour l'inciter à économiser et pour lui donner des conseils utiles. Peut-être as-tu déjà vu de ces messages à la télévision ou en as-tu déjà lus ? Peut-être as-tu vu les dépliants que l'Hydro-Québec envoie avec le compte d'électricité.

Voici un de ces dépliants faits par un groupe qui se préoccupe d'économie de l'énergie ; tu le trouveras aux pages 3, 4, 5 et 6 de ton cahier.

TON PROJET

Tu lis le dépliant rédigé par ce groupe de personnes et tu décides de participer au concours qu'ils lancent auprès des jeunes de ton âge.

Le concours consiste à rédiger un autre dépliant qui ferait suite à celui qui est reproduit ici.

Dans son dépliant, ce groupe donne l'exemple de deux familles, les Dupont et les Lalumière qui dépensent beaucoup d'électricité. Tu connais toi aussi des gens comme les Dupont et les Lalumière qui ne se soucient pas d'économiser. S'ils se rendaient compte de ce qu'ils gaspillent, peut-être feraient-ils plus attention. Le dépliant que tu rédigeras pour participer au concours serait un message aux Dupont et aux Lalumière et à tous ceux qui font comme eux.

Le dépliant devrait contenir:

- un message qui montre aux Dupont et aux Lalumière combien d'argent ils auraient pu économiser;
- des conseils pour qu'ils sachent mieux comment faire pour économiser à l'avenir.

Bon travail!

L'ÉLECTRICITÉ COÛTE CHER!

Tout le monde le dit mais vous êtes-vous déjà arrêté à calculer ce que vous dépensez pour l'électricité?

Trop souvent, quand la facture arrive, on grogne un peu parce que ça coûte de plus en plus cher, puis on n'y pense plus jusqu'à la prochaine facture.

SAVEZ-VOUS QUE...

Chaque fois que vous utilisez le grille-pain, il vous en coûte 1 cent que vous fassiez deux rôties ou une seulement...

Chaque brassée de linge que vous lavez vous coûte 15 cents, quelle que soit sa grosseur... et 85 cents pour la faire sécher...

Votre fer à repasser vous coûte 16 cents de l'heure...

Vous dépensez 22 cents par jour pour faire fonctionner le réfrigérateur et 12 cents par repas en moyenne pour faire fonctionner la cuisinière...

Vous dépensez 6 cents de l'heure pour passer l'aspirateur...

Une heure à regarder la télévision vous coûte 25 cents alors que la radio coûte 2 cents pour la même période...

Pour éclairer une seule pièce de la maison pendant une heure, il en coûte en moyenne 1 cent...

PENSEZ-Y

Si vous voulez faire des économies, c'est chaque jour qu'il faut y penser.

Prenez encore quelques minutes pour penser aux abus que nous faisons.

Calculez vous-mêmes, vous verrez ...

CHEZ LES LALUMIÈRE, L'AUTRE SOIR... à l'heure du souper, entre 5 heures et 6 heures, pendant qu'Éric et Josée préparaient le repas, Stéphane regardait la télévision ; la radio était ouverte dans la chambre de Josée. Les lumières étaient allumées dans la cuisine, le salon, la salle de jeux, la chambre de Josée et celle d'Éric et de Stéphane. Toujours pendant la même heure, au moment de se mettre à table, le téléviseur a continué de fonctionner dans le salon et la radio aussi dans la chambre de Josée. Personne n'a pensé à éteindre les lumières allumées inutilement ...

Cher abonné, pensez à l'argent que vous pourriez économiser ....

VOYEZ ENCORE ...

CHEZ LES DUPONT, UN SAMEDI... Julien a un tournoi de ballon samedi après-midi ; il se lève tôt pour se préparer et se livrer à ses occupations habituelles du samedi. Nathalie, sa soeur, se réveille peu après et se hâte de se préparer pour une fête d'amis. Julien voit que son équipement est sale et décide de le laver avec deux autres chandails et un jean. Pendant qu'il se prépare une rôtie et un verre de lait au chocolat et qu'il mange, il ouvre le téléviseur et regarde ses émissions du samedi matin, de 9 heures à 10 heures 30. Il a à peine terminé sa lessive que Nathalie entreprend de laver un pantalon et un chandail pour la soirée. Elle se fait, elle aussi, une rôtie et se verse un verre de lait. Vers 10 heures 30, ses vêtements séchés, Julien s'habille et prend une demi-heure pour passer l'aspirateur. Nathalie fait sécher ses vêtements à son tour, de 10 heures 30 à 11 heures 30 pendant qu'elle regarde la télévision.

Nathalie et Julien n'auraient-ils pas pu faire des économies ?

Cher abonné, calculez, vous verrez l'argent que vous pourriez économiser ... et l'énergie que nous gaspillons.

PENSEZ ÉCONOMIE D'ARGENT ET D'ÉNERGIE !

Ton dépliant en réponse aux Lalumière

Ton dépliant en réponse aux Dupont

METTEZ VOS POUBELLES AU RÉGIME

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 5e

METTEZ VOS POUBELLES AU RÉGIME

Économisez des dollars et de l'énergie! Mettez vos poubelles au régime!

De nos jours, la conservation de l'énergie est un sujet bien connu, tout le monde en parle. On sait par exemple que le pétrole coûte cher et qu'il risque de s'épuiser. Mais savons-nous que la grande majorité de déchets provenant des maisons, des écoles et des commerces représente un gaspillage d'énergie?

Nous avons besoin d'énergie pour fabriquer toute sorte de produits. Nous avons besoin d'énergie pour extraire des matières du sol, pour transformer ces matières en produits et pour les expédier dans les endroits où ils seront vendus.

Voici quelques exemples de ces produits: les journaux, le papier, les emballages de nourriture, les boîtes de conserves, les contenants de verre pour les jus. Si, chaque fois que nous avons utilisé ces produits, nous jetons les contenants, nous gaspillons de l'énergie.

Certaines personnes jugent que si le volume des déchets n'arrête pas d'augmenter, la terre deviendra un grand dépotoir.

C'est pourquoi ces personnes, qui se préoccupent d'économiser l'énergie sous toutes ses formes, ont décidé d'adresser des messages à la population, pour les inciter à économiser et pour leur donner des conseils utiles.

Peut-être as-tu déjà entendu parler d'usine de recyclage dans ton quartier, à la télévision ou dans certaines brochures?

Voici une de ces brochures, faite par un groupe qui se préoccupe d'économiser de l'énergie, de garder la terre en bonne santé.

TON PROJET

Tu écris un message à la famille Dodus:

- pour lui montrer combien ils ont payé pour l'emballage;
- combien ils gagneraient s'ils envoyaient leurs déchets aux recycleurs;
- et pour leur donner des conseils qui les aideront à économiser à l'avenir.

Tu écris un autre message à Luc et à son père:

- pour leur montrer quelle somme d'argent ils gaspillent;
- et pour leur donner des conseils.

L'usine de recyclage

L'usine de recyclage sert à transformer les déchets en produits réutilisables. Elle sert à faire du neuf avec du vieux. Les usines qu'on rencontre le plus souvent sont celles où on recycle des journaux, du papier de toutes sortes, des contenants de verre, des boîtes de conserve. Ces usines contribuent à diminuer la quantité de déchets et à économiser de l'énergie.

Réfléchis un peu! Chaque fois que tu utilises du papier recyclé, un arbre reste en vie.

Voici quelques conseils pour mettre votre poubelle au régime

Regardez ce que vous achetez: l'important, c'est ce qu'il y a dans l'emballage et non l'emballage lui-même.

Achetez des récipients retournables ou réutilisables.

Si vous le pouvez, apportez vos propres contenants et achetez le plus possible des produits sans emballage. Certains marchés d'alimentation le permettent et l'encouragent. On appelle cela acheter en vrac.

Chaque feuille de papier pour écrire a deux côtés: utilisez-les!

Conservez tout ce que vous pouvez et faites RECYCLER les autres produits.

Ainsi, on diminue la pollution, on économise de l'énergie et on récupère quelques dollars.

Les recycleurs

Les recycleurs de verre vous paieront 2c le kilo. Il faut entre trois et sept bouteilles pour faire un kilo.

Les recycleurs de papier vous paieront 5 c le kilo de feuilles et 2 c le kilo de journaux.

Certains marchands reprennent les cartons d'oeufs; ils vous offrent de 1 à 2 c le carton.

Certaines épiceries vous donneront jusqu'à 2 c du sac de papier que vous rapporterez.

SAVEZ-VOUS QUE

Chaque fois que vous achetez des viandes froides, il vous en coûte 2 ¢ pour l'emballage.

Chaque emballage de légumes ou de fruits vous coûte 3 ¢ chacun.

Les contenants de verre pour les jus ou le vin vous coûtent en moyenne 10 ¢.

Chaque contenant d'une douzaine d'oeufs vous coûte environ 9 ¢.

Chaque fois que vous achetez des biscuits, il vous en coûte en moyenne 13 ¢ pour l'emballage.

Les sacs de papier utilisés pour contenir votre épicerie vous coûtent 6 ¢ pour le grand, 3 ¢ pour le moyen et 1 ¢ pour le petit.

Les sacs de plastique utilisés dans les grands magasins peuvent coûter jusqu'à 2 $ chacun.

Le papier utilisé à l'école, comme les feuilles de stencils ou celles de vos cahiers, coûtent environ 1 ¢ la feuille.

VOYEZ ENCORE

C'est la fin de l'année à l'école de Luc. Dans sa classe on fait le ménage. Luc décide de jeter tous ses cahiers. Il en a quatre qui contiennent environ vingt feuilles chacun. Il en a un autre dont seulement dix feuilles ont été utilisées; il décide de le jeter tout de même. Il en aura un neuf l'an prochain. Son professeur a une centaine de feuilles de stencils utilisées d'un seul côté: il les jette.

Pendant ce temps, à la maison, le papa de Luc ramasse les vieux journaux; il en a au moins dix kilos. Il réussit à remplir cinq grands sacs de plastique; vous savez, ceux qu'on nous donne dans les grands magasins. Puis il porte ces choses à la poubelle.

Calculez tout l'argent qu'ils ont jeté à la poubelle et celui qu'ils auraient pu économiser en allant porter ce papier dans une usine de recyclage et en conservant ceux qu'ils auraient pu encore utiliser.

Pensez économie d'argent et d'énergie.

PENSEZ-Y

Si vous voulez économiser de l'énergie et garder la terre en santé, c'est maintenant et chaque jour qu'il faut y penser.

Prenez encore quelques minutes pour penser à la quantité de déchets et d'argent que nous jetons chaque semaine dans nos maisons. Chaque membre d'une famille jette environ 1 kilo de déchets par semaine.

Calculez vous-même, vous verrez...

Il est 4 heures chez les Dodus. Martin revient de l'épicerie avec son grand frère. Ils ont quatre grands sacs d'épicerie et deux moyens. Cela leur a coûté 120 $ d'épicerie. Regardons-les ranger la nourriture: la douzaine d'oeufs va au réfrigérateur, le contenant à la poubelle. Les deux récipients de verre pour le jus sont vides: ils les jettent, car ils sont non-retournables. Les trois paquets de viande froide sont déballés et rangés dans des plats de plastiques, tout comme les trois boîtes de biscuits. L'emballage va rejoindre les autres déchets. Les six paquets de fruits et légumes sont rangés dans le réfrigérateur. Pour le souper, ils mangerons des carottes et on jettera l'emballage. Pendant que Martin finit de ranger l'épicerie, son frère prépare le souper. Puis, maman arrive; elle décide de sortir les déchets sans oublier les six sacs d'épicerie vides.

RECUEILLIR DES FONDS POUR LES ACTIVITÉS DE L'ÉCOLE

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 5e

VOTRE OPINION ... VOTRE OPINION ... VOTRE OPINION ...

RECUEILLIR DES FONDS POUR LES ACTIVITÉS DE L'ÉCOLE

Notre journal a un vif succès chaque mois avec sa chronique VOTRE OPINION. Un seul reproche cependant: souvent nos débats se rendent jusque dans les classes du primaire et plusieurs nous ont demandé de laisser une place aux discussions de groupe, surtout aux discussions qui tentent de trouver des solutions aux problèmes rencontrés par plusieurs groupes.

Nous faisons cet essai pour quelques mois. Nous ajoutons une page qui sera consacrée au résumé de la discussion d'un groupe de nos lecteurs.

La question posée le mois dernier était:
Comment peut-on recueillir des fonds pour les activités de l'école?

Nous avons reçu plusieurs résumés fort intéressants et nous publions ce mois-ci celui d'un groupe de cinquième année de l'école Notre-Dame de Montréal.

TON PROJET

1. Tu regardes le tableau RÉSUMÉ DES OPINIONS.
   Pour chaque moyen proposé pour trouver des fonds, tu inscris les arguments en faveur de ce moyen dans la colonne 2 et les arguments contre ce moyen dans la colonne 3.

2. Tu peux organiser la même discussion dans ta classe ou dans ton groupe d'amis et compléter le tableau en y ajoutant soit d'autres suggestions, soit d'autres raisons.

COMMENT RAMASSER DES FONDS POUR LES ACTIVITÉS DE L'ÉCOLE?

Ce matin notre professeur nous a demandé si on avait le goût de participer à une classe verte qui aurait lieu au mois de mai. Évidemment, toute la classe était ravie à l'idée de passer trois belles journées en plein air. Voyant notre enthousiasme, elle nous a proposé de nous mettre en équipe pour trouver des moyens de ramasser de l'argent pour financer la classe verte.

Notre équipe n'a pas réussi à s'entendre sur un moyen. Chaque moyen avait ses avantages et ses désavantages.

Peux-tu nous aider à résoudre notre problème en nous donnant ton opinion sur les quatre moyens qu'on a trouvés.

Le premier moyen qu'on a discuté, c'est de quêter de l'argent. Claude dit que c'est très facile de passer chez les gens et de leur expliquer pourquoi on veut ramasser de l'argent. Si on leur démontre bien pourquoi on quête, ils auront de la difficulté à refuser de nous donner quelques sous. Sylvie n'est pas certaine de ce que Claude avance. Il y a bien des gens, dit-elle, qui se méfient des enfants et qui se demandent s'ils disent la vérité.

- À ce moment là, l'école n'aura qu'à envoyer une lettre à nos parents.

- Oui, mais on ne va pas demander de l'argent juste à nos parents.

- De toute façon les gens sont habitués de se faire quêter de l'argent. On a juste à penser aux téléthons.

- Justement, avec tous ces organismes qui quêtent, ils sont peut-être fatigués de donner sans rien recevoir en retour.

- Pourtant les gens donnent beaucoup d'argent lors de ces téléthons.

Le second moyen suggéré par Paul, c'est la vente de barres de chocolat.

- Les gens aiment ça manger du chocolat.

- Oui, mais ce n'est pas très bon pour les dents, cela donne des caries nous dit Claude. Et puis manger trop de sucre, c'est mauvais pour la santé.

- Peu importe, les gens seraient heureux d'encourager notre école pour une telle activité, et cela, tout en se régalant de bon chocolat. Et c'est un moyen rapide et efficace de ramasser des fonds.

- Tu as peut-être raison, Paul, mais ce n'est pas un moyen très original; tout le monde en vend, du chocolat.

Sylvie propose alors qu'on fasse un marathon.

- C'est une activité qui serait très amusante pour nous. Cette journée là se déroulerait comme une grande fête. Paul ajoute: "Puis c'est bon pour notre santé, ça nous fera faire de l'exercice physique. D'autant plus que Terry Fox a ramassé beaucoup de cette manière.

Karine dit que c'est bien beau de penser à nous, mais les gens vont-ils nous commanditer? Claude pense qu'il faudrait se trouver trop de commanditaires pour que ce soit payant. Sans compter qu'il y en a toujours qui travaillent plus fort que les autres, et cela peut créer une compétition malsaine.

Il trouve aussi que ça demande beaucoup de temps, car il faut retourner voir les gens pour qu'ils nous payent le nombre de tours qu'on a marché. Paul lui répond que c'est motivant d'aller chercher les sous qu'on a gagnés.

Karine nous fait penser à un autre moyen. Ramasser des bouteilles vides et de vieux journaux.

- On pourrait vendre les bouteilles réutilisables dans les magasins. Les bouteilles non réutilisables et les journaux seraient amenés chez un recycleur. Cela rendrait service aux gens en les débarrassant d'objets inutiles. Paul dit qu'il n'est pas convaincu que les gens aient envie de faire le ménage pour nous donner leurs vieilles bouteilles vides et leurs vieux journaux.

- C'est peut-être le cas pour certaines personnes, mais pas pour tout le monde, nous dit Karine. Et moins les gens ont de déchets, moins ils polluent. En plus, recycler, ça économise de l'énergie. Alors, en ramassant des fonds de cette façon, tout le monde se rend service.

Sylvie pense que c'est sûrement un bon moyen mais qu'il y a de sérieux désavantages.

- C'est très lourd de transporter des journaux, ça va nous prendre beaucoup de temps. Sans compter que ramasser des bouteilles vides, c'est dangereux; on pourrait se faire mal si jamais il nous arrivait d'en casser. Il faut penser aussi que séparer les bouteilles va nous demander beaucoup de temps.

Que c'est difficile de trouver des moyens pour ramasser de l'argent!

RÉSUMÉ DES OPINIONS

Moyens suggérés	Arguments en faveur de ce moyen	Arguments contre ce moyen
Quêter		
Vendre des barres de chocolat		
Organiser un marathon		
Ramasser les bouteilles vides et les vieux journaux		

LA DISCIPLINE À L'ÉCOLE

Partie de l'élève

Lecture
Classe de 5e

VOTRE OPINION ... VOTRE OPINION ... VOTRE OPINION ...

LA DISCIPLINE À L'ÉCOLE

Micheline enseigne en 5e année. Elle organise souvent des discussions dans sa classe. Dernièrement, elle a organisé une discussion pour savoir ce que ses élèves pensaient de la discipline en classe.

Elle a suggéré quelques questions pour orienter la discussion:

Si vous étiez à ma place,

- est-ce que vous feriez les mêmes règlements?
- donneriez-vous des punitions?
- feriez-vous souvent du travail d'équipe?

Dans le texte qui suit, tu trouveras l'essentiel de la discussion de l'équipe de Catherine, Élisa et Daniel.

TON PROJET

1. Tu peux organiser une discussion semblable avec des amis en te servant des mêmes questions. Tu résumes ton opinion et celle de tes amis dans le tableau intitulé: Résumé des opinions de mon équipe. Ce tableau est placé à la suite du texte.

2. Tu lis le texte qui rapporte l'essentiel de la discussion de l'équipe de Catherine, Élisa et Daniel. Tu résumes l'opinion de chacun dans le tableau intitulé: Résumé des opinions de Catherine, Élisa et Daniel.

3. Tu compares ensuite toutes ces opinions. Tu peux faire une enquête plus complète si tu le désires; c'est ce qu'on appelle un sondage d'opinions. Tu poses les mêmes questions à plusieurs élèves (tu peux ajouter des questions si tu le désires) et tu résumes les opinions dans un tableau semblable.

   Tu places alors dans une même colonne les arguments de ceux qui ont des opinions semblables et tu inscris au haut de chaque colonne, le nom de ceux qui partagent cette opinion. Tu peux ainsi voir quelles sont les opinions de tes amis.

Bon travail!

- Si vous étiez à ma place, est-ce que vous feriez les mêmes règlements?

Daniel : Moi je ferais les mêmes règlements et je serais même plus sévère. Quand il n'y a pas de discipline, on n'apprend rien. Mon père me dit souvent que les professeurs doivent être sévères pour qu'on apprenne à obéir. Dans la vie, il faut toujours obéir.

Élisa : Je n'aime pas ça toujours obéir. À l'école, on ne peut rien faire, on se fait toujours avertir. Moi, je ferais des règlements moins sévères. Si je ne me faisais pas toujours chicaner, peut-être que je serais plus tranquille.

Catherine: Moi, si j'étais le professeur, je laisserais les élèves faire les règlements dans la classe.

Daniel : À notre âge, on n'est pas capable de faire des règlements! On ferait n'importe quoi, on ne travaillerait jamais. Le professeur est là pour nous dire quoi faire. Tu vois ça une classe dirigée par des élèves... pas de professeur...

Catherine: Le professeur serait là pour nous aider à faire des règlements. On discuterait ensemble, puis on écrirait des règlements. Dans la classe de ma cousine, c'est comme ça et ça va bien. Quand ça a commencé, il y en a qui n'embarquaient pas, ils faisaient des blagues pendant les discussions,

ils n'obéissaient pas aux règlements, ils faisaient ce qu'ils voulaient. Ensuite, ils ont compris et maintenant, dans la classe de ma cousine, tout le monde est content de venir à l'école.

Élisa : J'aimerais ça, moi, une classe comme ça. On pourrait décider quand on travaille et quand on ne travaille pas?

Daniel : Moi, je suis ici pour travailler et je ne veux pas me faire déranger par ceux qui ne veulent jamais travailler.

Catherine: Ça ne serait pas une classe où on fait ce qu'on veut. Si j'étais le professeur, je dirais aux élèves le lundi matin: cette semaine on a tout ça à faire, comment on va s'organiser pour le faire? On pourrait faire un plan pour la semaine, un horaire; on pourrait, par exemple, se donner une période de travail libre chaque jour. Comme ça, ceux qui n'ont pas fini un travail pourraient le finir, ceux qui veulent commencer leurs devoirs pourraient le faire et s'il y en a qui veulent faire autre chose comme lire ou dessiner, ils seraient libres de le faire.

Daniel : Je ne suis pas d'accord avec toi. Je pense que ça ne serait pas assez sévère et les paresseux ne feraient rien.

Élisa : En tout cas, ça serait moins plate de venir à l'école. Il y a des journées où je suis moins en forme, je pourrais me rattraper le lendemain en travaillant plus. Actuellement, je me fais toujours chicaner et je passe pour une paresseuse. Je ne suis pas si paresseuse que ça.

Catherine: Chez nous, on discute ensemble quand il y a du travail à organiser. Moi, je travaille plus quand c'est moi qui ai décidé quel travail je ferai et quand je vais le faire. Ça m'arrive de me tromper, comme l'autre jour, je pensais que ça prendrait seulement dix minutes pour mettre de l'ordre dans ma chambre et j'ai attendu au soir pour le faire. J'ai commencé à 8 heures 30 et à 9 heures, je n'avais pas encore fini et j'étais découragée. La prochaine fois, je vais m'organiser autrement.

Si vous étiez à ma place, donneriez-vous des punitions?

Élisa : Les punitions, ça ne change rien. Je me fais punir à l'école, je me fais punir à la maison, ça ne me dérange plus. Je le sais que je vais toujours avoir des punitions. C'est toujours pareil.

Daniel : Je trouve que les punitions ça fait réfléchir. À l'école, il devrait y avoir plus de punitions, comme ça, tout le monde finirait par respecter les règlements. C'est toujours les mêmes qui se font punir et ils recommencent; s'il y avait de plus grosses punitions, ça leur ferait peur, ils travailleraient et ils réussiraient mieux.

Élisa : Moi, quand je me fais punir, ça ne me fait pas travailler mieux. Quand j'ai un travail supplémentaire à faire comme punition, je le fais le plus vite possible. Il y a quelques grosses punitions que je n'aime pas comme de me faire sortir de la classe pendant les arts. Dans ce temps-là, je fais plus attention parce que les arts, c'est la seule chose que j'aime à l'école. Si j'étais le professeur, je ne donnerais pas de punitions, je parlerais avec ceux qui dérangent. J'aime ça quand un professeur parle avec moi, pas pour me chicaner, mais juste pour parler.

Catherine: C'est pareil pour moi. Je parlerais avec ceux qui ne font pas leur travail comme il faut. Ils doivent avoir des raisons. Ça m'arrive d'avoir des punitions et ce qui me choque le plus, c'est que je n'ai pas la chance de m'expliquer. Des fois, je suis obligée de faire un devoir pendant la récréation parce que je ne l'ai pas fait à la maison, comme hier. Je ne l'avais pas fait parce que je ne savais pas comment; à la récréation, je l'ai fait n'importe comment et je ne comprends pas plus. Ceux qui se font punir souvent, c'est peut-être ceux qui ont le plus besoin qu'on s'occupe d'eux.

Daniel : Comme ça, ça ne vaut pas la peine de se forcer. Moi, je crois que les punitions, ça aide ceux qui ne travaillent pas; au moins, ça aide ceux qui veulent travailler, ils ne se font plus déranger pendant ce temps-là.

- Si vous étiez à ma place, feriez-vous souvent du travail en équipe?

Catherine: J'en ferais souvent. Si les élèves faisaient le plan de leur travail de la semaine, ils pourraient décider quels travaux ils feraient en équipe. J'aime ça travailler avec d'autres, ça m'aide à comprendre.

Élisa : J'aime beaucoup travailler avec d'autres. Il y en a qui sont chanceux parce qu'ils peuvent se faire aider à la maison pour faire leurs devoirs et leurs recherches. Chez nous, il n'y a personne qui peut m'aider. C'est pour ça que j'ai des notes moins bonnes. Quand je peux travailler en équipe, ça m'encourage.

Daniel : En équipe, c'est toujours les mêmes qui travaillent; les autres, ils attendent les réponses et ils copient. J'aime mieux travailler seul ou avec un autre qui veut travailler.

Élisa : Ceux qui réussissent bien, ils n'aiment pas travailler avec ceux qui ont de la misère; c'est toujours pareil. Moi, si j'étais le professeur, je ferais des équipes avec ceux qui veulent. Les autres, s'ils aiment mieux travailler seuls, je les laisserais seuls. Mais je laisserais plus de temps à ceux qui ont de la misère pour qu'ils puissent réussir, eux aussi.

Catherine: Je suis d'accord avec Élisa. Et même quand je suis bonne dans une matière, j'aime ça travailler avec d'autres pour leur expliquer ce qu'ils ne comprennent pas.

Daniel : Dans ma classe, je ne ferais pas souvent du travail en équipe parce que je pense qu'on apprend mieux quand on est obligé de se débrouiller seul.

RÉSUMÉ DES OPINIONS DE MON ÉQUIPE

Questions	mon opinion	l'opinion de	l'opinion de
Feriez-vous les mêmes règlements?			
Donneriez-vous des punitions?			
Feriez-vous souvent du travail d'équipe?			

RÉSUMÉ DES OPINIONS DE CATHERINE, ÉLISA ET DANIEL

Questions	l'opinion de Catherine	l'opinion d'Élisa	l'opinion de Daniel
Feriez-vous les mêmes règlements?			
Donneriez-vous des punitions?			
Feriez-vous souvent du travail d'équipe?			

DEUXIÈME PARTIE: ÉCRITURE

1. INTRODUCTION

La démarche pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit est la même que celle utilisée pour évaluer l'habileté à lire: mesure, jugement, décision.

Les textes suggérés pour la 5e année, sont les suivants.

- La maison à l'envers.
- Les filles peuvent-elles pratiquer les sports comme le hockey?
- J'ai un nouveau correspondant.
- La colonie de vacances.

Également comme pour la lecture, cette deuxième partie comprend deux sections: une pour l'enseignant, une autre pour l'élève.

À NOTER QUE LES TEXTES DES ÉLÈVES POUR L'ÉCRITURE SONT PAGINÉS EN HAUT POUR L'ENSEIGNANT, À LA SUITE DES AUTRES PAGES DU DOCUMENT.

UNE AUTRE PAGINATION APPARAÎT AU BAS POUR L'ÉLÈVE AFIN QUE LES NUMÉROS DE PAGES CORRESPONDENT À CEUX QUE L'ON RETROUVE DANS LES TEXTES.

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS	DÉCISIONS
1. Organisation du texte	- Manifestations appropriées: a) les thèmes secondaires se rattachent au thème principal b) les informations se rattachent clairement au thème secondaire où elles se trouvent - Manifestations inappropriées: a) certains thèmes secondaires ne se rattachent pas au thème principal b) quelques ou plusieurs informations sont éparpillées	- Manifestations appropriées: • bonne connaissance du sujet et bonne préparation - Manifestations inappropriées: • ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire • pauvre ou mauvaise connaissance du sujet et des thèmes secondaires ou mauvaise compréhension du projet	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites - Manifestations inappropriées: • se faire une idée précise du texte avant de l'écrire (un plan si nécessaire) • préparer davantage le projet (lectures, discussions) • remanier le texte: redistribuer les informations dans les thèmes secondaires appropriés; créer un nouveau thème secondaire, enlever les thèmes secondaires inappropriés
2. Liens entre les informations	- Manifestations appropriées: a)• mots structurés en phrases (ordre correct, sans omission de mots) • mots de relation là où il en faut pour comprendre les liens entre les informations b)• pas de répétition de mots pour faire des liens entre les phrases • utilisation de pronoms pour faire les liens entre les phrases c) utilisation de connecteurs et de déterminants entre les phrases d) mots de relations appropriées entre les phrases et à l'intérieur des phrases e) non utilisation de marques d'enchaînement inutiles à l'intérieur et entre les phrases - Manifestations inappropriées: Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes	- Manifestations appropriées: • souci de faire des liens appropriés - Manifestations inappropriées: a)b)c)• ne voit pas l'utilité de faire des liens	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites - Manifestations inappropriées: a)b)c)• faire prendre conscience des possibilités d'interprétation et trouver le lien qui éviterait la confusion

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS	DÉCISIONS
2. Liens entre les informations		• omission de mots à l'intérieur des phrases: oubli, peur de se tromper au plan orthographique, etc.	• dans le cas d'omission de liens: faire verbaliser la phrase, inciter à écrire même les mots dont l'orthographe est inconnu, afficher les mots de relations les plus fréquentes, etc.
		• entre les phrases: souvent mauvaise utilisation de la continuité sémantique	• dans le cas de reprise d'information, faire trouver un lien qui alourdit moins la phrase
		d) mots de relation trop approximatifs ou peu conformes à leur fonction habituelle	d) • faire prendre conscience des difficultés de compréhension entraînées par des mots de relations inappropriées • aider à trouver des mots de relations plus appropriées
		e) généralisation de certaines marques d'enchaînement (ex.: et)	e) faire prendre conscience de l'inutilité de certaines marques d'enchaînement entre les informations; enlever les marques si nécessaire ou les remplacer par d'autres
3. Référents	- Manifestations appropriées: a) référents des pronoms identifiables b) référents des indices de temps et de lieu identifiables c) référents des déterminants accompagnés d'un nom identifiable	- Manifestations appropriées: • l'information nécessaire pour identifier les référents est dans le texte ou est connue du lecteur (dans le cas des déterminants) • bonne perception des besoins d'informations du lecteur.	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites
	- Manifestations inappropriées: a)b) • confusion possible dans l'identification des référents des pronoms ou des indices de temps ou de lieu a)b)c) • les référents des pronoms, des indices de temps ou de lieu, ou des déterminants ne sont pas identifiables	- Manifestations inappropriées: a)b) • le texte comporte trop de référents possibles pour un pronom ou un indice de temps ou de lieu a)b)c) • carence d'informations dans le texte c) mauvaise perception des besoins d'informations du lecteur	- Manifestations inappropriées: a)b) Si nécessaire, • faire remplacer le pronom ou l'indice de temps ou de lieu par son référent a)b)c) • faire ajouter ou modifier l'information qui permettrait de repérer les référents en cause c) amener les élèves à bien se représenter les besoins d'informations du lecteur

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRETATIONS	DÉCISIONS
4. Richesse des informations	- Manifestations appropriées: Respect des indices suivants: a) quantité des thèmes secondaires et des informations b) pertinence des informations (nature) c) choix des mots pour transmettre l'information d) exactitude des informations e) règle de la non redondance des informations f) règle d'économie des informations g) cadre rédactionnel	- Manifestations appropriées: • bonne connaissance du sujet et bonne compréhension du projet • capacité de bien choisir les informations en fonction du projet	- Manifestations appropriées: • confirmer les réussites en précisant les raisons
	- Manifestations inappropriées: Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes, surtout les indices a, b, c	- Manifestations inappropriées: a)b)• pauvre connaissance du sujet traité, du type de projet ou des besoins d'informations du lecteur • difficulté à choisir les informations appropriées au projet et pour le lecteur • difficulté à exprimer par écrit ce qu'il pense • manque d'intérêt pour le projet ou mauvaise compréhension du projet c) • pas le souci de choisir les mots appropriés ou possède pas le vocabulaire nécessaire pour faire un choix approprié	- Manifestations inappropriées: a)b)• s'assurer de l'intérêt et de la compréhension du projet • permettre une meilleure connaissance du sujet, des besoins d'informations du lecteur et des exigences du projet • faire prendre conscience des effets sur le but visé et sur le lecteur de l'insuffisance des informations ou d'un choix peu pertinent des informations • faire enlever les informations moins pertinentes, les remplacer par des plus appropriées aux besoins du projet, incluant le lecteur • faire enrichir le texte: ajouter des thèmes secondaires et des informations sur chaque thème secondaire, caractériser et contextualiser les informations, etc. c) • permettre une plus grande familiarité avec le projet et le sujet du texte • modifier les mots moins appropriés

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

CRITÈRES	OBSERVATIONS	INTERPRÉTATIONS	DÉCISIONS
4. Richesse des informations		d) • le scripteur possède des informations inexactes sur le sujet e)f)g)• ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire (longueur, temps) • mauvaise perception des besoins d'informations du lecteur • n'a pas relu son texte avant de l'écrire sous sa facture définitive	d) • se renseigner plus sur le sujet avant d'écrire • modifier les informations inexactes e)f)• réfléchir sur les besoins d'informations du lecteur. A-t-il besoin de ces informations pour comprendre le texte? • éliminer les informations redondantes ou superflues g) • informer les élèves des limites rédactionnelles du projet avant sa réalisation • remanier le texte selon ces limites
5. Convenance du texte	- Manifestations appropriées: a) les actes du texte conviennent au projet b) les types d'informations conviennent au projet (faits, opinions, imaginaire) c) les types de rapports, marques par la formulation des actes, conviennent aux attentes du lecteur et aux exigences du projet - Manifestations inappropriées: Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes	- Manifestations appropriées: a)b) le texte convient au projet de façon globale même s'il contient certaines informations peu pertinentes selon le critère de richesse d'informations c) le scripteur est capable de saisir le type de rapport approprié au projet incluant le lecteur et sait traduire ce rapport par la formulation des actes du texte - Manifestations inappropriées: a)b)• le scripteur n'a pas compris le but du projet ou manque d'expérience dans ce type de projet • le scripteur a de la difficulté à différencier certains types d'informations (ex.: faits et opinions sur ces faits) • le texte ne convient pas au projet c) le scripteur n'a pas saisi le type de rapport attendu par le lecteur et/ou il n'a pas su traduire ce rapport par la formulation appropriée. Il n'a pas l'habitude d'un tel projet.	- Manifestations appropriées: a)b)c) confirmer les réussites du scripteur - Manifestations inappropriées: a)b)• s'assurer de la compréhension du projet global et de chacun de ses paramètres • permettre aux élèves de vivre d'autres projets semblables c) • permettre au scripteur de se représenter les attentes du lecteur quant à son rapport avec lui • voir les effets sur la réalisation du projet d'une formulation inappropriée du rapport au lecteur • relever les formulations inappropriées et les modifier si nécessaire

LA MAISON À L'ENVERS

LES FILLES PEUVENT-ELLES PRATIQUER DES SPORTS COMME LE HOCKEY?

J'AI UN NOUVEAU CORRESPONDANT

LA COLONIE DE VACANCES

DESCRIPTION ET PARAMÈTRES DES PROJETS DE COMMUNICATION

Projet I	:	La maison à l'envers.
Description	:	Écrire une histoire pour faire suite à une anecdote (voir thème).
Situation	:	Écrire une histoire dans le cadre d'un échange de récits avec une autre classe.
Thème	:	En rentrant chez elle, une personne trouve sa maison à l'envers. Qu'est-ce qui a pu se passer? Qu'est-il arrivé après?
Intention	:	Créer un récit pour distraire.
Lecteurs	:	Des élèves d'une autre classe de cinquième année.
But du projet	:	Imaginaire.

Projet II	:	Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?
Description	:	Écrire une lettre d'opinion au journal local en réaction à une lettre parue dans la tribune libre de ce journal (voir thème).
Situation	:	Écrire une lettre à un journal.
Thème	:	Le droit et les aptitudes des filles à pratiquer des sports comme le hockey, le baseball et le football.
Intention	:	Exprimer ses sentiments et ses opinions sur la lettre parue dans le journal et sur le thème cité.
Lecteurs	:	Les responsables du journal et peut-être les lecteurs du journal.
Rapport du scripteur aux lecteurs	:	Plutôt distant et non autoritaire.
Buts du projet	:	Informatif et expressif (opinions).

Projet III	:	J'ai un nouveau correspondant.
Description	:	Écrire une lettre à un nouveau correspondant belge en réponse à la sienne où il demande des informations sur le système scolaire du Québec.
Situation	:	Écrire une lettre.
Thème	:	Le système scolaire au Québec. Les questions posées par le correspondant dans sa lettre (description de l'école, la classe, etc.).
Intention	:	Informer le lecteur sur ce thème.
Lecteur	:	Un jeune Belge du même âge que le scripteur et qui ne le connaît pas.
Rapport du scripteur au lecteur	:	Familier mais non autoritaire.
But du projet	:	Informatif.

Projet IV	:	La colonie de vacances.
Description	:	Écrire une lettre au moniteur en chef d'une colonie de vacances où le scripteur a fait une demande d'admission qui a été refusée.
Situation	:	Écrire une lettre.
Thème	:	L'acceptation d'une admission dans une colonie de vacances.
Intention	:	Convaincre le lecteur d'accepter la demande même s'il ne reste plus de place à cette colonie de vacances.
Lecteur	:	Le moniteur en chef de la colonie de vacances.
Rapport du scripteur au lecteur	:	Plutôt distant et non autoritaire.
But du projet	:	Incitatif (convaincre).

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

OBJECTIFS

Projet I *La maison à l'envers*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but imaginaire.

Projet II *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but expressif visant à donner son opinion sur un sujet.

Projet III *J'ai un nouveau correspondant*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but informatif, s'adressant à un lecteur peu familier avec le thème à traiter.

Projet IV *La colonie de vacances*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but incitatif visant à convaincre un lecteur peu familier et avec lequel les rapports sont non autoritaires.

Tous les textes produits dans le cadre de ces projets devraient permettre d'évaluer l'habileté à écrire des écoliers selon tous les critères d'évaluation applicables en cinquième année.

MISE EN SITUATION

Projet I *La maison à l'envers*

- Présenter ce projet aux élèves et le leur décrire en le lisant avec eux.
- Si nécessaire, permettre aux élèves de s'exprimer sur les aspects qui pourraient être traités dans cette histoire.
- Insister sur le fait que l'histoire doit être amusante et claire pour les lecteurs.

Projet II *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

- Si nécessaire, faire précéder la présentation de ce projet par un échange sur la participation des filles aux mêmes sports que pratiquent les garçons.
- Présenter ce projet aux élèves et lire avec eux l'article de journal qui en décrit le thème.
- Laisser aux élèves le temps nécessaire pour réagir à cet article et pour poser des questions.
- Insister sur le fait qu'ils doivent faire suite à la lettre de Sylvie en exprimant leurs opinions, arguments à l'appui, en réponse à la question posée par les responsables du journal.

Projet III *J'ai un nouveau correspondant*

- Avant ou après la présentation du projet, planifier un échange qui permettrait aux élèves de partager leurs connaissances sur le système scolaire du Québec et sur les questions posées par le nouveau correspondant dans sa lettre.
- Présenter ce projet aux élèves et lire avec eux la lettre de Rikke. Leur laisser le temps nécessaire pour réagir à cette lettre et pour poser certaines questions.
- Insister sur le fait que Rikke, le nouveau correspondant étranger, n'est pas familier avec le système scolaire et le fonctionnement des écoles du Québec, et que les informations devront être à sa portée.
- Permettre aux élèves de bien se représenter les caractéristiques de leur lecteur, le type de rapport qu'ils veulent établir avec lui ainsi que les connaissances qu'ils partagent et celles qu'ils ne partagent pas avec ce lecteur.

Projet IV *La colonie de vacances*

- Amener les élèves à discuter de situations dans lesquelles ils ont eu à convaincre quelqu'un de quelque chose, oralement ou par écrit.
- Amener les élèves à relater des expériences vécues dans des colonies de vacances.
- Présenter le projet aux élèves et lire avec eux la lettre du moniteur en chef.

- Faire ressortir les informations de la lettre et les connaissances des élèves sur les colonies de vacances qui serviront à trouver des arguments qui convaincront le moniteur.

- Faire ressortir le type de rapport qu'ils devraient entretenir avec ce moniteur en chef et qui pourra leur servir pour le choix des informations à donner et pour la formulation des actes.

- Si nécessaire, leur laisser le temps de discuter sur les aspects qui pourraient amener ce moniteur en chef à les admettre à la colonie "Tête Heureuse". Inciter les élèves qui connaissent bien les colonies de vacances à apporter des arguments plus convaincants.

Pour tous les projets:

- Au cours de la mise en situation, l'enseignant observe les réactions des élèves pour évaluer leur compréhension du projet, leur connaissance du thème et chacun des paramètres ainsi que leur intérêt pour ce projet. Ces observations permettent à l'enseignant d'intervenir sur-le-champ pour assurer une meilleure réalisation du projet.

- Il peut retenir certaines données de ces observations car elles peuvent lui être utiles lors de la réalisation du projet, lors du retour sur ce projet ou lors d'une évaluation plus approfondie des textes.

RÉALISATION

Pour tous les projets:

- Dès qu'ils se sentent prêts, les élèves commencent à réaliser leur projet.

- Au cours de la réalisation du projet, observer et s'il y a lieu, intervenir sur-le-champ selon la nature des difficultés observées. Retenir certaines données de ces observations car elles peuvent être utiles lors du retour sur le projet ou lors d'une évaluation plus approfondie des textes.

RETOUR SUR LE PROJET ET OBJECTIVATION

Projet I *La maison à l'envers*

- Lors du retour sur ce projet, les élèves comparent leurs histoires et en évaluent l'intérêt (la richesse des informations) et la compréhension. S'ils désirent en faire un recueil de textes, ils peuvent apporter les modifications nécessaires afin d'enrichir leurs textes ou d'en améliorer la compréhension.

Projet II *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

- Lors du retour sur le projet, les élèves lisent leur texte et en évaluent la compréhension pour les lecteurs visés. Ils évaluent aussi la pertinence et la clarté des informations pour exprimer leur opinion.

- Pour prolonger ce projet, les élèves peuvent jouer le rôle des responsables du journal en regroupant et en classant les opinions et les arguments émis dans les textes. Ils pourront peut-être découvrir que les opinions et les arguments des scripteurs sont fondés sur certains préjugés et stéréotypes, que les filles, contrairement aux garçons, sont favorables à leur participation à toutes les équipes sportives, etc. Les élèves peuvent aussi faire une recherche plus approfondie pour vérifier si les arguments utilisés pour défendre leurs opinions sont basés sur des faits réels ou s'ils proviennent de préjugés. (Par exemple: les filles ne sont pas assez fortes vers dix ou onze ans pour jouer au hockey avec les garçons. Est-ce vrai? Cet argument est-il valable?)

  Les élèves peuvent ensuite écrire un compte rendu dans lequel ils rapporteront les résultats de leur classification d'opinions et d'arguments ainsi que les conclusions finales. Ce compte rendu pourra être acheminé à de vrais journaux ou encore aux élèves de l'école. Dans ce dernier cas, une activité pourrait être planifiée afin de recueillir les réactions des lecteurs à ce compte rendu.

Projet III *J'ai un nouveau correspondant*

- Lors du retour sur le projet, les élèves peuvent échanger leurs lettres et jouer le rôle de Rikke. Ils pourront alors évaluer si le but du projet est atteint, si le texte est facilement compréhensible pour Rikke, s'il contient assez d'informations, si certaines sont plus pertinentes que d'autres, etc.

Projet IV *La colonie de vacances*

- Suite à la rédaction de leur texte, les élèves peuvent échanger leur lettre contre une autre et jouer le rôle du lecteur de cette lettre (le moniteur en chef de la colonie de vacances). Ainsi, ils seront à même d'évaluer la compréhension du texte et sa pertinence avec le but du projet en se posant les questions suivantes:

  - Est-ce que le lecteur visé par ce texte est en mesure de le comprendre? Qu'est-ce qui affecte sa compréhension?

  - Est-ce que les informations données et les procédés utilisés sont assez convaincants? (richesse des informations, rapport avec le lecteur, actes posés, formulation des actes). Sinon, qu'est-ce qu'il faudrait modifier?

<u>Pour tous les projets</u>:

- Permettre aux élèves d'exprimer les difficultés rencontrées.

- L'enseignant profite de l'occasion pour observer les textes des élèves, identifier les difficultés selon les critères retenus et intervenir adéquatement.

- L'enseignant peut observer les élèves qui ont éprouvé plus de difficultés à l'un ou l'autre des critères d'évaluation et planifier des interventions plus appropriées.

RÉINVESTISSEMENT

Projet I *La maison à l'envers*

- Demander souvent aux élèves d'écrire des textes à buts imaginaire et ludique comme des histoires, des contes, des récits d'aventures, des poèmes, etc. Les encourager à écrire des textes libres lorsqu'ils le désirent.

- Leur faire écrire d'autres histoires sur les aventures de certains objets qui s'animent.

- Leur faire écrire des histoires à l'aide de "déclencheurs" comme des anecdotes ou des illustrations.

Projet II *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

- Amener les élèves à exprimer par écrit leurs sentiments et leurs opinions sur des sujets abordés en classe ou dans le journal d'école. Plusieurs des sujets abordés peuvent s'inspirer ou se rattacher à des projets vécus en français ou dans d'autres matières.

Projet III *J'ai un nouveau correspondant*

- Profiter du journal de classe, de l'école ou du quartier ainsi que d'éléments autres (ex.: livrets pour le coin de lecture ou la bibliothèque) pour amener les élèves à s'inscrire à des projets à but informatif du genre reportage, compte rendu de recherche sur des questions d'intérêt, présentation de livres, etc. Plusieurs des sujets abordés peuvent s'inspirer ou se rattacher à des projets vécus dans d'autres matières (Sciences humaines, Sciences de la nature, Formation personnelle et sociale, etc.).

- Encourager les élèves à se trouver des correspondants avec lesquels ils peuvent échanger des informations sur différents sujets.

Projet IV *La colonie de vacances*

- Inciter les élèves à s'inscrire à des projets qui ont pour but de convaincre un lecteur sur un sujet précis en employant divers procédés et en lui fournissant des informations susceptibles de l'influencer (lettres de demande ou d'invitation, lettres visant à faire modifier une règle ou une décision, etc.).

- Permettre aux élèves d'écrire des lettres à différents organismes ou compagnies dans le but de recevoir selon le cas, des objets, des informations, des dépliants, etc.

- Lorsque l'occasion se présente, faire écrire les règlements d'une activité (jeu, bricolage, ...) ou ceux liés à une situation (coin de lecture, un voyage, ...).

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT

Pour connaître la démarche d'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit et comprendre la signification de chacun des critères décrits dans les pages suivantes, l'enseignant est invité à lire le Guide d'évaluation en classe, niveau primaire, français[1]. S'il désire avoir une vision encore plus détaillée ou complète de chacun des critères d'évaluation qui suivent, l'enseignant pourrait consulter le document "Analyse des textes d'élèves pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit"[2]. Il y trouvera une description plus poussée de chacun des critères, plusieurs exemples, des listes de vérification facilitant la compréhension de chaque critère et des tableaux regroupant les observations, les interprétations et les décisions les plus courantes pour chacun de ces critères.

Les tableaux qui suivent fournissent des exemples pour chacun des critères applicables en *cinquième année*. Certains indiquent, à titre de suggestion, les exigences relatives à un critère à la fin de la *cinquième année*.

---

(1) Guide d'évaluation en classe, niveau primaire, français. Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1983, code 16-7220-06.

(2) Analyse des textes d'élèves pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit. Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1984, code 16-7219.

Tableau I

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

Exemples de thèmes secondaires et d'informations relatifs à chaque projet

Projet: *La maison à l'envers*

Thème principal: En rentrant chez elle une personne trouve sa maison à l'envers.

Thèmes secondaires	Informations
- Description de l'état de la maison	• Les patins sont sur la lampe du salon • Le réfrigérateur est dans la salle de bain • Sa tirelire a disparu • Papa s'est fait voler son manteau • etc.
- Ce qui a pu se passer pour que la maison soit dans cet état	• Des voleurs sont venus et ont tout déplacé • Des fantômes, des esprits ou une personne douée de pouvoirs extraordinaires ont tout déplacé • Les habitants de la maison qui sont un peu farfelus ont tout déplacé • etc.
- Ce qui s'est passé après l'arrivée de la personne à sa maison	• Elle remit tout à l'ordre • Elle appelle les policiers, ses parents, ses amis, etc. • Elle se cache, se sauve, crie • etc.

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

Thème principal: Le droit et les aptitudes des filles à pratiquer des sports comme le hockey, le baseball et le football.

Thèmes secondaires	Informations
- Réactions à la lettre de Sylvie ou Opinions sur le droit des filles à faire des sports	• Accord ou désaccord avec ce qu'a écrit Sylvie • Accord ou désaccord avec le droit des filles à faire différents sports (hockey, baseball, ballon-balai, football, etc.) • Accord ou désaccord avec des équipes mixtes pour pratiquer différents sports
- Raisons, sentiments ou arguments qui appuient l'opinion émise:	
• Quand il y a accord	• Quand elles sont bien entraînées elles sont aussi bonnes que les garçons • Expérience personnelle positive au hockey ou à un autre sport • Quand les filles sont décidées à faire des sports et qu'elles en ont la force • Au baseball, ça prend de bonnes jambes et de l'attention et les filles en ont
• Quand il y a désaccord	• Les filles ne patinent pas assez vite • Les filles ne sont pas assez fortes • Les filles feraient perdre les équipes • Les filles ont leurs sports et les garçons ont les leurs • Au baseball, ça prend beaucoup d'énergie pour frapper et courir (ce que les filles n'ont pas)
- Solutions apportées au problème mentionné par Sylvie	• Former des équipes composées exclusivement de filles au baseball, au football, etc. • Les filles pourraient jouer à des jeux plus doux comme le badminton et la corde à danser • Elles pourraient commencer à se pratiquer très jeunes

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

Exemples de thèmes secondaires et d'informations relatifs à chaque projet

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

Thème principal: Le système scolaire au Québec

Thèmes secondaires	Informations
- Présentation	• Nom, âge, nationalité, année scolaire • Ville ou village habité(e) • Langue(s) parlée(s) • Origine ethnique du nom de la famille du scripteur • Membres de la famille (père, mère, frère(s), soeur(s)
- Description de l'école	• Nombre d'élèves, nom de l'école • Ses règlements • Son horaire quotidien • Les jours de classe et de congé
- Description de la classe	• Nombre d'élèves • Mobilier (table, tableaux, affiches, fenêtres, ...)
- Description d'autres lieux comme la cour de récréation, la bibliothèque	• _____ • _____ • _____
- Les personnes importantes de l'école	• Les enseignants • Le directeur ou la directrice • Le ou la concierge
- Ce que les élèves font à l'école	• L'apprentissage du français, des mathématiques, des sciences, etc. • Travail en équipe ou individuel • Un atelier de bricolage, un coin de lecture • etc.
- Le déroulement de la scolarité	• Âge du début de la scolarité • Le cours primaire: sa durée et ce qu'on y fait • Le cours secondaire: sa durée et ce qu'on y fait • Le cégep: sa durée et ce qu'on y fait • L'université: la durée de la scolarité et ce qu'on y fait
- Questions de clarification dans la lettre du nouveau correspondant	• Que signifie "école communale"? • _____ • _____

Projet: *La colonie de vacances*

Thème principal: L'acceptation d'une demande d'admission dans une colonie de vacances.

Thèmes secondaires	Informations
- Nouvelle demande d'admission à la colonie de vacances:	• J'ai déjà fait une demande • J'ai été refusé car il n'y avait plus de place • Je demande de nouveau à être admis...
- Éléments utilisés par le scripteur pour convaincre le responsable de la colonie de vacances:	
• Raisons relatives au scripteur lui-même	• Je veux y aller, j'aime votre colonie • Mes amis sont en vacances, je suis seul à la maison • Mes parents partent en vacances
• Raisons relatives à la colonie	• Il y a des activités intéressantes: sports, jeux, spectacles, ... • Attraits de la colonie: bonne nourriture, aménagement adéquat, bonne situation géographique
• Raisons relatives au moniteur en chef de la colonie	• Les moniteurs sont gentils • Le moniteur en chef a du coeur et saura comprendre • Il a du pouvoir et pourra l'admettre même s'il n'y a plus de place • etc.
• Autres procédés pour convaincre (ces procédés font aussi souvent partie des thèmes secondaires suivants)	• Il supplie • Il fait des promesses (ne dira rien même s'il n'aime pas la nourriture) • Il fait des menaces (il se plaindra à son député) • Il fait des compromis (il pourrait aider les moniteurs)
- Conséquences d'une acceptation ou d'un refus de la part du moniteur en chef	• S'il est accepté: il sera heureux, sage comme une image, fera tout ce qu'on lui demandera, fera de la publicité pour cette colonie, etc. • S'il est refusé: il sera malheureux, fâché ou découragé; il se plaindra au patron du moniteur, etc.
- Suggestions pour aider le moniteur en chef	• Demander au moniteur de son équipe d'accepter une personne en plus • Demander au patron du moniteur en chef • L'engager gratuitement à faire des petits travaux • etc.

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Il y a habituellement peu de problèmes d'organisation des informations dans ces projets de cinquième année si les scripteurs sont familiers avec le sujet traité. Les problèmes sont surtout liés à l'éparpillement des informations.		
1er indice: Les thèmes secondaires se rattachent-ils clairement au thème principal?		
1. Oui, si tous les thèmes secondaires: . ont un lien de sens avec le thème principal; . ne sortent pas du sujet; . répondent aux attentes du lecteur. - C'est le cas des textes qui comportent des thèmes secondaires du type de ceux mentionnés précédemment.	- Le scripteur a une bonne connaissance du sujet à traiter. - Le scripteur et le lecteur ont une connaissance et une représentation semblables concernant des thèmes secondaires choisis. - Le scripteur a su choisir les thèmes secondaires appropriés à la représentation que se fait le lecteur du thème principal. - Le scripteur a su établir les liens de sens nécessaires entre les thèmes secondaires et le thème principal.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
2. Partiellement, si quelques thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal. Projet: *J'ai un nouveau correspondant* Un élève introduit un thème important sur les activités qu'il fait durant ses vacances.	- Le scripteur a une mauvaise connaissance du sujet à traiter. - Le scripteur a une connaissance trop poussée du thème principal à traiter. - Le scripteur a une mauvaise connaissance du savoir de son lecteur sur le sujet traité.	- Mettre plus d'accent sur la préparation des élèves à la réalisation du projet. - Discuter et se faire une idée du thème principal avant d'écrire. - Faire porter l'objectivation sur cet aspect. - À l'occasion, faire remanier le texte selon la difficulté observée: . lorsque c'est possible, établir le lien de sens nécessaire, entre le thème secondaire inapproprié et le thème principal; . enlever le thème secondaire inapproprié.
3. Non, si la plupart des thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal.	- Le scripteur n'a pas bien compris le but du projet. - Il a une connaissance insuffisante du sujet à traiter.	- Prendre des décisions semblables à celles énumérées plus haut. - Il vaut mieux ne pas continuer l'évaluation dans ce cas.

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
2e indice: Les informations contenues dans chaque thème secondaire se rattachent-elles clairement au thème secondaire où elles se trouvent?		
1. Oui, si toutes les informations: . ont un lien de sens avec le thème où elles se trouvent; . appartiennent au contexte habituel de ce thème. - C'est le cas des textes comportant des informations contenues dans les thèmes secondaires semblables à ceux mentionnés précédemment.	- Le scripteur a une bonne connaissance des thèmes secondaires traités.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
2. Partiellement, si quelques informations: . sont éparpillées; . n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent.	- Le scripteur peut avoir une bonne connaissance des thèmes secondaires traités mais ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire. Il donne les informations dans l'ordre où elles lui viennent à l'esprit.	- Lorsque des élèves éprouvent ces difficultés, les amener à se faire une idée plus précise du texte qu'ils veulent écrire et même leur demander de s'établir un plan au besoin. - Demander aux élèves de relire leur texte pour qu'ils puissent remanier les informations qui y sont éparpillées.
3. L'organisation du texte est déficiente si plusieurs informations: . sont éparpillées; . n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent mais ont un lien de sens avec le thème principal.	- Le scripteur peut avoir une mauvaise connaissance des thèmes secondaires traités. Si le sujet est nouveau pour lui, il est possible qu'il n'ait pas eu le temps d'organiser dans son esprit, les connaissances nouvellement acquises. - Il ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire. Il donne les informations dans l'ordre où elles lui viennent à l'esprit.	- Faire porter l'objectivation sur l'éparpillement des informations. - Discuter et se renseigner sur les thèmes secondaires à aborder avant de rédiger le texte. - À l'occasion, lorsque le projet le nécessite, remanier le texte selon les difficultés observées. Selon le cas: . éliminer les informations inappropriées des thèmes secondaires où elles se trouvent; . redistribuer les informations éparpillées dans les thèmes secondaires appropriés; . créer un nouveau thème secondaire dans lequel certaines informations éparpillées pourraient être regroupées; . etc.

Tableau (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Projet: *J'ai un nouveau correspondant* * Ici on commence l'école à 6 ans. Ma classe est grande et avec beaucoup de tables. Le concierge est bien gentil avec nous. Le cours primaire dure 6 ans. Notre école est grosse et en brique... Dans ma classe il y a beaucoup de livres... Projet: *La colonie de vacances* ...J'aime beaucoup votre colonie. Il y a des activités intéressantes... Demandez à votre patron il va m'accepter. Tous mes amis sont en vacances et je suis seul. On mange bien à votre camp et il y a des sports que j'aime...		
4. Non, si la plupart des informations: . n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent; . n'ont pas de lien de sens avec le thème principal. - Ce cas peut survenir surtout dans le projet "*J'ai un nouveau correspondant*" si les élèves ne sont pas assez familiers avec le thème à traiter.	- Le scripteur a une très pauvre connaissance du thème principal et des thèmes secondaires traités.	- Prendre des décisions semblables à celles énumérées précédemment. - Il vaut mieux ne pas continuer l'évaluation dans ce cas.

* Les textes des élèves qui sont présentés dans ce document n'ont pas été modifiés.

2e CRITÈRE: LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS

Ce à quoi on s'attend d'un scripteur de cinquième année:

Qu'à l'intérieur de ses phrases:

- il soit capable de structurer ses mots en phrases (que l'ordre des mots soit correct et qu'il n'y ait pas d'omission de mots);
- il utilise les marques d'enchaînement (prépositions et conjonctions) nécessaires à la compréhension. Ces marques devraient être choisies de façon plus adéquate et plus précise à mesure qu'il les utilise en parlant;
- il utilise très rarement des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire (surtout l'utilisation des "et").

Qu'entre les phrases:

- il utilise adéquatement l'enchaînement par "pronominalisation" là où il faut cette marque;
- il ne reprenne pas une information lorsque cette dernière peut être remplacée par une autre marque d'enchaînement qu'il connaît;
- il utilise adéquatement les déterminants et les différents connecteurs qu'il utilise en parlant;
- il utilise très rarement des marques d'enchaînement là où il n'en faut pas (surtout l'utilisation des "et" là où ce n'est pas nécessaire);
- il commence à utiliser consciemment le procédé de contiguïté sémantique (le rapport de sens implicite) lorsque ce moyen permet un meilleur enchaînement entre les phrases.

Ce à quoi on ne s'attend pas immédiatement d'un scripteur de cinquième année:

Qu'entre les phrases et les paragraphes:

- il utilise les marques d'enchaînement les plus appropriées.

N.B.: Comme les difficultés d'enchaînement peuvent être semblables d'un projet à l'autre pour la cinquième année, des exemples ne sont pas toujours donnés pour chacun des quatre projets de ce guide.

Tableau II
2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
1. Oui, très efficacement si à tout moment: a). le scripteur structure ses mots en phrases: l'ordre des mots est correct et la phrase ne comporte pas d'omission de mots; . il utilise des mots de relation (conjonctions et prépositions), là où il en faut à l'intérieur de ses phrases, pour que le lecteur comprenne les liens entre les informations; b). il utilise des pronoms pour indiquer un lien entre deux phrases lorsque c'est nécessaire; . il évite "la répétition d'une information" de la phrase précédente lorsque cette marque d'enchaînement peut être remplacée par une autre qu'il connaît; c) il utilise des déterminants et différents connecteurs, là où il en faut, pour expliciter à son lecteur le lien qu'il veut établir entre les phrases et les paragraphes; d) les mots de relation qu'il utilise sont assez appropriés pour que le lecteur comprenne le lien qu'il veut établir à l'intérieur ou entre les phrases; e) il n'utilise pas de marques d'enchaînement là où il n'en faut pas à l'intérieur des phrases et entre les phrases.	- Le scripteur a le souci de faire des enchaînements pour permettre une meilleure compréhension du texte par le lecteur. Il sait utiliser les marques d'enchaînement qu'il connaît et ce de façon appropriée.	- Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
	e). Dans ce cas, on remarque souvent que le scripteur a bien utilisé le procédé de contiguïté sémantique entre les phrases ou les paragraphes. . Le scripteur comprend qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser des marques d'enchaînement entre toutes les informations d'une phrase, particulièrement dans le cas d'une énumération.	e) Lorsque c'est nécessaire, aider le scripteur à utiliser une ponctuation appropriée (virgule, point).

Exemples d'enchaînements appropriés

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?* - Indices a et d

. Les filles pourraient jouer au hockey mais pas dans des équipes de garçons. (Marque appropriée)

Projet: *J'ai un nouveau correspondant* - Indices a et d

. Je ne sais pas moi aussi si je vais avoir des échecs mais j'espère que non car je serais très malheureuse. (Marques appropriées)

Tableau II (suite)
2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples d'enchaînements appropriés: (suite)		

Projet: *J'ai un nouveau correspondant* - Indices b et c

- ...J'habite une grande ville. Elle s'apelle Rimouski. (Pronominalisation)
- ...Dans les bibliothèques des écoles il y a beaucoup de livres. Ces livres sont très intéressants et sont sur beaucoup de sujets... (Utilisation de déterminants)

Projet: *La maison à l'envers* - Indices b, c et d

- ...Les martiens ont ateri dans la cours. Ensuite ils sont rentré dans la maison et l'ont visité. Ils ont eu peur quand mon chien a jappé. Alors ils ont tout chambardé dans la maison... Une heure plus tard mes parents sont arrivés à la maison. Soudain ma mère a vue une petite lumière... (Pronominalisation et connecteurs appropriés)

Projet: *La colonie de vacances* - Indices c et d

- ...Je vous demande encore une fois de m'accepter à votre colonie. J'ai plusieurs raisons. Premièrement mes amis y sont. Deuxièmement les jeux sont intéressant. Si vous m'accepter, je pourrai vous aider... (Connecteurs apropriés)

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?* Indices c et d

- ...Pourquoi un groupe de filles pourrais jouer au hockey et un autre pourrais pas? Tout simplement parce que il y a des filles qui ont de l'expérience et d'autres non... (Connecteurs appropriés)

Projet: *La maison à l'envers* - Indice e

- ...Ce doit être mes petits frères qui ont tout chambarder. Ces petits chenapans auront de mes nouvelles.

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?* - Indice e

- ...Je crois que les filles ne devraient pas jouer avec les garçons au hockey et au football. Il y a d'autres sports qui seraient mieux pour elles...

Projet: *J'ai un nouveau correspondant* - Indice e

- ...Je m'appelle Patrik et j'ai 11 ans. Mon père et ma mère parlent français.
- Dans nos classes il y a des tables, des tableaux, des bibliothèques et des affiches.

Tableau II (suite) — EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

2e critère

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
2. De façon assez efficace si: a). la plupart des phrases du scripteur sont bien structurées mais que quelques-unes comportent une omission de mots; . à l'occasion, il n'utilise pas les mots de relation nécessaires à la compréhension des liens entre les informations de ses phrases; b)c). à l'occasion, il n'utilise pas les marques d'enchaînement qu'il connaît, là où il en faut: pronominalisation, déterminants et connecteurs; . à l'occasion, il utilise la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser une autre marque qu'il connaît et qui alourdirait moins la phrase; d) quelques mots de relation qu'il utilise ne sont pas assez appropriés pour que le lecteur comprenne le lien qu'il veut établir entre les informations d'une phrase ou entre les phrases; e) à l'occasion, il utilise des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire. Exemples d'enchaînements inappropriés:	- Le scripteur a le souci de faire des enchaînements. Cependant, à l'occasion il éprouve des difficultés à l'un ou l'autre des indices énumérés.	- Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. - Si une difficulté à l'un ou l'autre des indices énumérés se répète dans différents textes, faire une intervention spécifique pour corriger cette difficulté (voir point 3).

Projet: *La maison à l'envers* - Indice a

. Les voleurs sont rentrés dans la maison ("et" ou "ensuite") ils ont tout viré à l'envers.

Projet: *La colonie de vacances* - Indice a

. J'aimerais être admise à votre colonie ("car" ou "parce qu'") il y a des choses amusantes à faire.

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?* - Indice b

. ...Les filles sont pas bonnes dans les sports. Les filles peuvent pas être dans des équipes de sports. (Reprise d'information)

Projet: *La maison à l'envers* - Indice c

. Le matin je suis parti à l'école. (Ensuite) Maman a appeler mes cousins et elle est partie. (Peu après) Mes cousins sont arrivés à la maison. ( ) Le réfrigérateur ( ) dans ma chambre mon lit ( ) dans la cuisine mes jouets ( ) dans le salon...

Tableau II (suite) — EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

2e critère

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples d'enchaînements inappropriés: (suite)		

Projet: *La colonie de vacances* - Indice c

. Je veux aller à votre colonie de vacance. (Car) J'aime bien joué à des jeux. (Si vous m'acceptez) Je vais me coucher de bonneur sans chicané. ( ) Je vais resté tranquille.

Projet: *J'ai un nouveau correspondant* - Indice d

. Ma mère est anglaise et nous parlons français à la maison. ("Mais" aurait été préférable pour faire le lien entre les informations)

Projet: *La colonie de vacances* - Indice d

. Je veux aller à votre colonie et je suis seul à la maison. (Marque approximative, "parce que" aurait été préférable)
. ...Je sais que la nourriture n'est pas très bonne. Et je veux y aller quand même. ("Mais" aurait été préférable)

Projet: *La maison à l'envers* - Indice d

. ...Ils (les voleurs) ont tout mis les meubles à l'envers. Et ils sont parti chez le voisin. (Connecteur approximatif, un connecteur temporel aurait été préférable)

Projet: *La maison à l'envers* - Indice e

. Les patins étaient sur la lampe de salon et le réfrigérateur dans la salle de bains et ... et ...

Projet: *J'ai un nouveau correspondant* - Indice e

. Nous faisons des activités intégrées et ça dure une heure de temps et nous faisons de l'anglais et ça dure une demi heure.

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?* - Indice e

. ...Si les filles s'entrainaient bien elles seraient capable autant que les garçons de participer à des équipes de hockey. Et de plus vers notre âge je sais que les filles sont aussi fortes que les garçons.

Projet: *La colonie de vacances* - Indice e

. Si je vais à votre colonie je ferai des jeux. Et je me baignerai. Et je mangerai bien. Et ...

Tableau II (suite)

2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
3. Rarement et difficilement si:		- Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison.
a). plusieurs phrases comportent des omissions de mots qui rendent le message incompréhensible; • la plupart du temps, le scripteur n'utilise pas de marques d'enchaînement là où c'est nécessaire à l'intérieur de ses phrases;	a)b)c). Le fait d'avoir omis une marque d'enchaînement oblige le lecteur à inférer le lien entre les informations, ce qui est désagréable pour le lecteur qui risque de se tromper. • Le scripteur ne voit pas l'utilité de marquer des liens entre ces informations. Le scripteur pense que le lecteur peut inférer le lien. • *À l'intérieur d'une phrase:* le scripteur veut faire des liens entre les informations, mais il ne sait pas comment écrire les mots le permettant ou ne sait pas utiliser les ressources de la classe. • *Entre les phrases et entre les paragraphes:* le scripteur a mal utilisé le procédé de contiguïté sémantique. Le lecteur se voit donc obligé d'inférer le lien entre les informations.	a)b)c)- Lorsque c'est nécessaire: . faire prendre conscience au scripteur des possibilités d'interprétations différentes que peut entraîner l'omission de marques d'enchaînement entre les informations; . faire verbaliser le type de lien entre les informations qui éviterait la confusion chez le lecteur et lui permettrait une meilleure compréhension. Lui fournir s'il en est incapable. - Lorsque le scripteur omet des marques d'enchaînement élémentaires: • lui demander de verbaliser ce qu'il veut écrire; • lui demander d'écrire même les mots dont il ignore l'orthographe; • lui fournir l'orthographe d'un mot si nécessaire; • afficher les mots de relation les plus fréquents et lui demander de s'y référer; • favoriser la lecture de textes composés de phrases où les liens entre les informations sont marqués.
b)c). la plupart du temps, il n'utilise pas les marques d'enchaînement qu'il connaît là où il en faut, entre les phrases et entre les paragraphes: pronominalisation, déterminants, connecteurs; • la plupart du temps, il utilise la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser une autre marque qu'il connaît et qui alourdirait moins la phrase;		- Lorsqu'il utilise la reprise d'information, lui faire trouver un autre procédé d'enchaînement qui alourdirait moins la phrase. La pronominalisation ou l'utilisation de déterminants peuvent souvent remplir le rôle.
d) la plupart du temps, les mots de relation qu'il utilise sont inappropriés et ne permettent pas au lecteur d'établir le lien voulu entre les informations d'une phrase ou entre les phrases;	d). Lorsque les marques sont inappropriées: - la marque utilisée est trop approximative (ex.: et) et peut mener à des interprétations différentes des liens entre les informations; - le connecteur n'est pas utilisé en conformité avec sa fonction habituelle dans la phrase ou entre les phrases (c'est souvent le cas de "mais").	d)- À l'occasion, lorsque la marque d'enchaînement est inappropriée: . faire prendre conscience au scripteur des difficultés de compréhension que peut entraîner son lien trop approximatif ou l'emploi d'un connecteur inapproprié; . demander à l'élève de verbaliser le type de lien entre les informations qui traduirait sa pensée; . l'aider à trouver les mots de relation appropriés ou lui fournir l'information qui lui permet d'utiliser la marque appropriée.

Tableau II (suite)
2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
3. e) très souvent, il utilise des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire.	e) Dans ce cas, le scripteur généralise souvent l'utilisation de certaines marques d'enchaînement (le et est souvent utilisé dans ce cas).	e)• Faire prendre conscience au scripteur qu'il n'est pas toujours nécessaire d'utiliser des marques d'enchaînement entre les informations. • Lorsque c'est nécessaire, aider le scripteur à utiliser une ponctuation appropriée (virgule, point) pour remplacer ces marques d'enchaînement. • Lorsque c'est nécessaire, remplacer ces marques d'enchaînement par l'utilisation de la contiguïté sémantique.
4. Très difficilement si: a) le scripteur ne structure pas ses mots en phrases et omet presque toujours les mots de relation entre les informations de ses phrases; b)c) il n'utilise presque jamais les marques d'enchaînement nécessaires entre les phrases et entre les paragraphes: pronominalisation, déterminants, connecteurs; d) les mots de relation qu'il utilise sont presque toujours inappropriés et ne permettent pas au lecteur de comprendre les liens voulus entre les informations d'une phrase et entre les phrases; e) il utilise presque toujours des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire.	- Le scripteur n'a pas le souci de faire des enchaînements. - Voir les interprétations particulières au point 3.	- Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison. - Voir les interventions décrites au point 3 pour les difficultés particulières. - Faire écrire très souvent les élèves qui présentent ces difficultés.

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS

Ce à quoi on s'attend d'un scripteur de cinquième année:

- que son texte possède l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier les référents des pronoms et des indices de temps et de lieu, ainsi que des adjectifs démonstratifs accompagnés d'un nom;
- qu'il soit capable de juger assez adéquatement, la plupart du temps, des connaissances qu'il partage avec son lecteur, pour être en mesure de décider s'il doit donner ou non dans son texte l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier les référents des articles définis et des adjectifs possessifs accompagnés d'un nom;
- que la plupart du temps, il n'y ait pas de confusion possible dans l'identifiabilité des référents.

Ce à quoi on ne s'attend pas d'un scripteur de cinquième année:

- qu'il puisse juger à coup sûr des connaissances de son lecteur, afin d'utiliser les déterminants appropriés et de décider s'il est nécessaire ou non de donner l'information dans son texte pour l'identification des référents des déterminants.

Tableau III

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Indice a: Ceux qui sont déterminés par des pronoms		
- Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier ce à quoi réfère un pronom et si le lecteur peut repérer ce référent sans confusion.	L'acte de référence est réussi parce que l'information nécessaire à l'identification du référent d'un pronom est donnée dans le texte.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
Projet: *La maison à l'envers* Je pense que des voleurs sont entrés dans la maison et qu'ils ont déplacé... Projet: *J'ai un nouveau correspondant* Je m'appelle Patrick Charette. À l'école j'apprend le français et l'anglais.		
- Difficilement, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier ce à quoi réfère un pronom mais que le lecteur ne peut pas repérer de façon certaine ce référent.	L'acte de référence est partiellement réussi car il y a confusion possible dans l'identification du référent d'un pronom, le texte comportant trop de référents possibles.	- Porter ce fait à l'attention des écoliers. - À l'occasion quand il y a risque de confusion dans l'identification du référent d'un pronom, faire remplacer le pronom par son référent.
Projet: *La maison à l'envers* ...Ma soeur et ma mère sont rentré à la maison pour diner. Elle a vu toute la maison à l'envers et elle a crié... (Qui est elle? Ma soeur ou ma mère?)		

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
- Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un pronom et si le lecteur n'est pas en mesure de l'identifier.	L'acte de référence n'est pas réussi à cause d'une carence d'informations dans le texte.	- Lors de l'objectivation, faire prendre conscience de la difficulté de comprendre le texte lorsque les référents des pronoms ne sont pas identifiables. - À l'occasion, faire ajouter ou modifier dans le texte l'information qui permettrait au lecteur de repérer les référents des pronoms avec précision.

Projet: *La maison à l'envers*

- ...Peut être que c'est Gamin qui est entré et qui a fait ce désordre... (Qui est Gamin? "Gamin" n'est pas mentionné auparavant dans le texte.)
- ...Je pense que c'est un extraterrestre qui a voulu se caché. Mais une chance ils n'ont rien pris. (Qui est ils? Il y avait probablement plus qu'un extraterrestre.)

Les textes de ce projet comportent souvent des difficultés d'identification des référents des pronoms lorsque les scripteurs écrivent des dialogues.

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

- (Au début de la lettre) Sylvie avait raison de dire ça... (Qui est Sylvie? Qu'est-ce qu'elle a dit?)

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

- ...Je ne le sais pas parce que je n'ai jamais été en Belgique. (Qu'est-ce qu'il ne sait pas? Cette phrase peut être une réponse à une question du petit Belge. "L'école communale du Québec est-elle la même que celle en Belgique?"

Indice b: Ceux qui sont déterminés par des indices de temps et de lieu		
- Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quel moment ou à quel lieu réfère un indice de temps ou de lieu et si le lecteur peut repérer ce référent sans confusion.	L'acte de référence est réussi parce que l'information nécessaire à l'identification du référent d'un indice de temps et de lieu est donnée dans le texte.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Projet: *J'ai un nouveau correspondant* • J'habite à Pointe aux Trembles au Québec. Ici c'est différent de chez toi car on parle français et l'anglais. • Maintenant je vais répondre à tes questions. (Maintenant précise l'endroit où il répond aux questions de son correspondant dans la lettre.)		
- Difficilement, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quel moment ou à quel lieu réfère un indice de temps ou de lieu mais que le lecteur ne peut pas repérer de façon certaine le référent.	L'acte de référence est partiellement réussi à cause de la confusion possible dans l'identification du référent d'un indice, le texte comportant trop de référents possibles.	- Porter ce fait à l'attention des écoliers lors de l'objectivation. - À l'occasion, quand il y a risque de confusion dans l'identification du référent d'un indice de temps ou de lieu, faire remplacer cet indice par son référent.
Projet: *La maison à l'envers* • Les patins étaient par terre... le frigidaire dans le salon et la toilette dans ma chambre. J'ai dit aux patins de revenir ici... (Où ça? il y a plusieurs endroits où les patins pourraient revenir.)		
- Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un indice de temps ou de lieu et si le lecteur n'est pas en mesure de l'identifier.	- L'acte de référence n'est pas réussi à cause d'une carence d'informations dans le texte. - L'indice de temps ou de lieu choisi n'est pas approprié.	- Lors de l'objectivation, faire prendre conscience qu'il est difficile de comprendre le texte lorsque les référents des indices de temps et de lieu ne sont pas identifiables. - À l'occasion, faire ajouter ou modifier dans le texte l'information qui permettrait au lecteur de repérer les référents de ces indices avec précision. - Si nécessaire, éliminer l'indice de temps ou de lieu inapproprié et le remplacer par un autre plus adéquat ou une information qui permettrait de mieux comprendre le texte.
Projet: *J'ai un nouveau correspondant* Nous on va à l'école du lundi au vendredi et on a congé le samedi et le dimanche. On recommence l'école le lundi et une semaine après on est en vacance. ("Une semaine après" signifie que les vacances seraient le lundi suivant, est-ce vraiment ce qu'il voulait dire?)		

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
(suite) Projet: *La colonie de vacances* 10 juin 82 Je veux être admis à votre colonie l'été prochain... (Est-ce assez claire pour que le lecteur comprenne qu'il s'agit des vacances qui viennent et non des vacances de juillet 1983?)		
Indice c: Ceux qui sont désignés par des déterminants		
- Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un article défini ou d'un adjectif possessif ou démonstratif accompagnant un nom. - Oui, si le scripteur utilise un article indéfini avec un nom et que le référent de ce déterminant n'est pas donné auparavant dans le texte. - Oui, dans le cas où le scripteur utilise un article indéfini ou un adjectif possessif avec un nom, si le lecteur partage avec le scripteur la connaissance du référent de ce déterminant et qu'il peut l'identifier sans confusion même si l'information nécessaire n'est pas donnée dans le texte.	- L'acte de référence est réussi parce que le scripteur croyait qu'il ne partageait pas la connaissance d'un référent avec son lecteur, ce qui représente la réalité. - L'acte de référence est réussi parce que le scripteur croyait qu'il partageait avec le lecteur la connaissance d'un référent, ce qui représente la réalité.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.
Projet: *La maison à l'envers* • ...Peut-être que des petits lutins ont tout déplacé dans la maison... Ces lutins devaient avoir des pouvoirs magiques. Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?* • ...Au football je pense que les filles sont trop faible. (Il s'agit du football et des filles en général.) • ...L'entraîneur de l'équipe où Sylvie s'est présentée n'avait pas raison de la refuser. (Renvoie à une connaissance partagée avec le lecteur: la lettre de Sylvie.)		

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
(suite)		
Projet: *J'ai un nouveau correspondant* • Je suis un élève de l'école Anglais. J'aimerais avoir une belle piscine à mon école. Ma classe est très grande. (connaissance partagée avec le lecteur: il sait que le scripteur a une classe). J'aimerais que les pupitres changent de couleur (connaissance partagée avec le lecteur) ...il y a une bibliothèque avec beaucoup de livres. Les livres sont très intéressants... Projet: *La colonie de vacances* • À votre colonie (connaissance partagée avec le lecteur) il y a des choses intéressantes comme du canot, du camping... Les chambres sont belles... (Connaissance partagée avec le lecteur)		
- Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier ce à quoi réfère un nom accompagné d'un déterminant (article défini, adjectif possessif et démonstratif) et que le lecteur ne partage pas avec le scripteur la connaissance de ce référent. Le lecteur ne peut alors identifier ce référent. - Non, si le référent précis auquel le scripteur fait allusion dans le cas où un nom est accompagné d'un article indéfini, a déjà été mentionné dans le texte.	- L'acte de référence n'est pas réussi parce que le scripteur croyait qu'il partageait avec le lecteur la connaissance d'un référent, ce qui ne représente pas la réalité. - L'acte de référence n'est pas réussi parce que le scripteur croyait qu'il ne partageait pas la connaissance d'un référent avec le lecteur, ce qui ne représente pas la réalité.	- Lors de l'objectivation, faire prendre conscience au scripteur du problème créé par la carence d'informations dans le texte et par un mauvais jugement relativement au savoir du lecteur. - Si nécessaire, faire ajouter dans le texte l'information qui permettrait au lecteur d'identifier les référents en cause ou modifier la nature des déterminants en fonction du jugement revisé relativement au savoir du lecteur (ex.: utiliser un article indéfini plutôt qu'un article défini ou l'inverse). - De façon plus générale, amener les élèves à bien se représenter les caractéristiques du lecteur et les besoins d'informations lors de la présentation du projet d'écriture. Suite à cette réflexion, amener les élèves à évaluer le savoir qu'ils partagent avec le lecteur et celui qu'ils ne partagent pas.
Projet: *La maison à l'envers* • ...Et tous les objets se mirent à circuler. (Quels objets? Le scripteur considère l'anecdote comme partie intégrante de son texte.) Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?* • (Au début de la lettre) Les filles ne devrait pas jouer à ces sports. (Quels sports?)		

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
(suite)		

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

- ...Les bulletins sont à tous le deux mois. (Le lecteur sait-il ce que sont "les bulletins"?) ...La classe-neige est habituellement au mois de février. (Le lecteur partage-t-il avec le scripteur cette connaissance de la classe-neige?)

Projet: *La colonie de vacances*

- ...Si vous parlez au moniteur il changera d'avis? (De quel moniteur s'agit-il?)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

- Dans le projet "*La maison à l'envers*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien se représenter le monde imaginaire traité par le scripteur?

- Dans le projet "*Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de se faire une bonne représentation de l'opinion du scripteur?

- Dans le projet "*J'ai un nouveau correspondant*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien se représenter les actions ou les événements traités pour expliquer le système scolaire du Québec?

- Dans le projet "*La colonie de vacances*", le texte est-il suffisamment riche pour emporter la conviction du lecteur?

- Aspects à considérer lors de l'évaluation:
  - les connaissances et l'expérience du scripteur sur le thème à traiter;
  - sa familiarité avec la situation;
  - sa connaissance des lecteurs à qui il s'adresse.

- Indices de la richesse des informations:
  - la quantité et la pertinence des thèmes secondaires et des informations;
  - le choix des mots;
  - l'exactitude des informations;
  - le respect de la règle de non redondance des informations;
  - le respect de la règle d'économie des informations;
  - le respect du cadre rédactionnel.

Tableau IV

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Niveau de réussite à ce critère en fonction des indices principaux de la richesse des informations:		
I. Le texte est très riche étant donné les paramètres du projet et les connaissances du scripteur sur le sujet. . Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations sont nombreux et très pertinents. Les mots choisis sont conformes au but du projet. Exemples de textes très riches:	De façon générale: - Le scripteur a une bonne connaissance du thème à traiter. - Le scripteur sait déjà bien choisir les informations qui conviennent au projet et au(x) lecteur(s) parmi celles qu'il possède sur le thème à traiter.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. - Permettre aux autres élèves de lire et d'examiner ces textes afin qu'ils connaissent plusieurs façons d'enrichir un texte.

Projet: *La maison à l'envers*

Quand je suis rentrée chez moi hier soir, le réfrigérateur était dans le salon le lit dans la cuisine le téléviseur a pris la place de la beignoir qui, elle, est rendu dans ma chambre et les patin de mon frère sont sur la lampe du salon, mon chat m'a raconter ce qui si est passer, voici ce qu'il ma dit: "Quand ton frère est rentré de patiner il était trop fatigué pour allé ranger ses patins. Alors il les a mis sur la lampe du salon et il a déssider de prendre son bain mais comme oncle Paul regardait la télévision dans la salle de bain il a déssider de transporter la baignoir dans ta chambre et là il a pris son bain. Ta maman à décider de laver le réfrégirateur mais grand maman était couché dans la cuisine pour ne pas déranger Philippe qui travail à son modèle à collé dans la chambre de grand-maman. Alors ta maman à décider de laver le réfrigérateur dans le salon." Et mon chat m'a demandé "pourquoi penses-tu que mon oncle Paul regardait la télévision dans la salle de bain? Il ne voulait pas déranger ta maman qui lavait le réfrigérateur dans le salon." Et après ils ont tous décider de partir en promenade en se disant qu'il rangerait tout en revenant".

(Même s'il est court, on peut considérer que ce texte est très riche. Il comporte de nombreuses informations très pertinentes et qui sont présentées de façon originale. Le vocabulaire et le style utilisés contribuent aussi à stimuler l'imagination du lecteur qui peut très bien se représenter ce qui a pu se passer pour que la maison soit dans cet état.)

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

Bonjour, Je me nomme Sylvie mois aussi et je vous écrit cet article pour vous donné mon opinion sur l'article d'une jeune fille qui a été refuser dans une équipe de hockey.
Je trouve que sais injuste de repoussé cet fille parce qu'elle n'est pas un garçon. bien sût, elle n'est peut-être pas aussi bonne qu'un garçon mais avec de l'aide, de l'encouragement elle pourrait certainement réussir. Je le sais car moi je suis dans une équipe de baseball depuis déjà un année et je débrouille très bien, je suis capable de frappé assez fort pour aller au deux ou troisième but.
Au hockey les filles patinent aussi vite que les garçons et peuvent faire des bonnes passes et des buts si elles pratiquent. Au football, on demande de la force mais il y a à autre âge autant de filles que de garçons fort. Donc les filles fortes pourraient jouer avec les garçons forts et les garçons faibles avec les filles faibles dans tous les sports.
Les garçons croît que les filles ne sont bonnes qu'à faire la cuisine, de lavé la vaisselle, de faire le ménage, etc. Je voudrais bien que les garçons arrête de pensé que nous somme des bonnes à rien. Je croit qu'ils ont peut que nous les dépassions.
J'espère que tu réussiras à entré dans une équipe de hockey.

Au revoir Sylvie

(Ce texte, même s'il est court, est très riche: le scripteur énonce clairement son opinion, il traite plusieurs thèmes secondaires en donnant des informations pertinentes et en caractérisant ces informations.)

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION

Exemples de textes très riches: (suite)

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

Bonjour Rikke,

Comme c'est la première fois que je t'écris, je veux me présenter avant de te parler de mon système scolaire au Québec.
Je m'appelle Emerise et j'ai dix ans moi aussi. Je suis québéquoise française et j'habite une petite ville près de la grande ville de Montréal que tu connais peut-être. Elle s'appelle Longeuil. Au Québec la majorité des gens parle français mais il y en a aussi qui parlent Anglais, Italien, Grec et d'autres langues. Mais à mon école on parle le français seulement.
Comme tu me l'as demandé dans ta lettre, je vais essayer de te donner les renseignements que je connais sur notre système scolaire. Ici au Québec, habituellement on commence l'école à 5 ans, on appelle ça la classe maternelle et on y fait des jeux et on s'amuse bien. À six ans on commence la vraie école qu'on appelle le cours primaire et ça dure six ans. On apprend à lire à écrire à compter, on fait des sports de la musique et des sciences. Des années c'est intéressant et d'autres c'est moin drole, ça dépent du professeur qu'on a. Après on passe au cour secondaire vers 11 ou 12 ans et ça dure habituellement 5 ans. Au secondaire on va habituellement dans des très grosses écoles qu'on apelle polyvalente et qui ont jusqua 3000 élèves. Il y en a qui dise que c'est trop de monde et qu'a cause de ça c'est difficile le cours secondaire. Mais on y apprend des nouvelles matières intéressantes que j'ai hate d'apprendre comme la biologie, la chimie, la physique, du théatres et bien d'autres. Après on peut aller au C.E.G.E.P. pour continuer nos études pendant deux ou trois ans et plus si on a des échecs. La on peut apprendre des métiers spéciaux comme infirmière, informatique, garderie ou se préparer à aller à l'Université.
Rendu à l'Université ça doit ressembler à chez vous, on se spécialise dans une branche comme enseigner, médecin, dentiste avocat ou géographie comme tu aimerais faire. Ca va prendre du temps avant que j'arrive là.
Présentement je suis aussi en 5e année primaire, dans une petite école primaire de 200 élèves. On va à l'école du lundi au vendredi et on a congé le samedi et le dimanche. Dans notre école il y a de belles grandes classes avec beaucoup de fenêtres et on voit un petit bois par la fenêtre. Il y a des tables pour travailler et des tableaux ou on met tout ce qu'on fait dans la classe, nos textes qu'on écrit, notre journal d'école, des affiches, nos dessins et d'autres choses. Dans ma classe il y a un coin spécial pour la lecture, un genre de petite bibliothèque et un coin pour le bricolage, ça c'est des activités que j'aime.

Emerise G.

(L'élève traite aussi des personnes importantes de son école, et de ce qu'elle fait à l'école.)

(Ce texte traite plusieurs thèmes secondaires mais surtout celui qui porte sur le cheminement scolaire. Il donne plusieurs informations caractérisées très pertinentes pour un lecteur peu familier avec le système scolaire du Québec. Le scripteur fait appel aux connaissances du lecteur et à plusieurs occasions il se reporte à la lettre du correspondant. Le vocabulaire utilisé est aussi précis, ce à quoi on s'attend d'un tel texte. Toutes ces caractéristiques en font un texte très riche et bien adapté au lecteur auquel il s'adresse.)

Projet: *La colonie de vacances*

Monsieur Serge Labonté, moniteur en chef de la Colonie de vacances Tête Heureuse

Bonjour Monsieur Labonté,

Je m'appelle Guy T. et je vous ai fait une demande d'admission à votre camp au mois de mai. Vous m'avez envoyé une lettre le 2 juin pour me dire que je n'étais pas accepté à votre camp car la limite de 20 jeunes pour mon groupe d'âge était atteint. Ca m'a fait beaucoup de peine et j'ai pas dormi de la nuit en pensant que je pourais pas aller à votre colonie l'été prochain. Alors j'ai décidé de vous écrire pour vous demander de me faire une place même si la limite est atteinte. Vous savez, je suis seul à la maison tout l'été avec mes parents et je n'ai pas d'amis pres de chez moi quand l'école est finie. Ils s'en vont tous en voyage ou dans des camps de vacances. Mes parents sont bien gentils mais je ne peux pas m'amuser beaucoup avec eux.
De plus il n'y a pas de terrain de jeu dans mon coin donc je m'ennuie

(suite page suivante)

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples de textes très riches: (suite)		

Projet: *La colonie de vacances* (suite)

beaucoup en vacance. C'est pour ça que je voulais aller dans une colonie de vacance. J'avais fais une demande d'admission seulement à votre colonie parce que mes amis m'avaient dit que c'était la meilleur, il parait qu'on peut faire beaucoup de sports, du vrai camping, des jeux, qu'il y a de spectables des cours de canots et toute sortes d'activités que j'aime. En plus sur la carte postale que j'ai de votre camp on voit qu'il y a de belles montagnes, un grand lac et une vraie forêt toutes des choses que j'aime beaucoup regarder, il doit pas avoir de beau camp comme ça ailleurs. J'avais rêve à tout ça et que je m'amuserais beaucoup et que je m'ennuirais pas. Là il est trop tard pour moi pour faire une demande dans une autre colonie j'espérais tant être accepté à Tête Heureuse.
Je vous demande si vous pouriez faire une ecception et m'accepter quand même. Par exemple, comme il n'y a plus de place dans l'équipe de mon âge je pourrais aller dans une plus jeune ou une plus vielle ça me ferait rien car je veux tellement aller à votre camp. Ou encore je pourrais aller dans l'équipe de mon âge et aider mon chef d'équipe quand il voudrait comme pour ramasser les jeux monter les tantes, faire le ménage dans les dortoirs et d'autres choses qu'il me demanderait. Je ne suis pas toujours tranquille à l'école mais là comme je veux absolument aller à votre camp je jure que je serais pas dérangeant, je pourrais passer en dernier dans les jeux, j'aime mieux regarder les autres jouer et pas jouer moi même si il y a pas de place que de rester seul à la maison. Peut-être vous-même pensez vous à d'autres moyens de m'accepter et je serais d'accord avec tout ce que vous pouvez me demander si je peux être à votre colonie. Je vous demande très fort de m'accepter. Si je suis accepté je serai heureux et je serai reconnaissant envers vous. Si vous refusé, je serai très déçu et seul tout l'été. Je veux tant aller à votre colonie. J'attend votre réponse avec impatience. Je vous remercie beaucoup à l'avance de tout ce que vous ferez pour moi.

Guy T.
À bientôt j'espère

(Ce texte est très riche parce que le scripteur présente clairement la situation. Il utilise différents moyens pour convaincre le moniteur en chef de la colonie, il fait appel à ses sentiments, lui offre des solutions et lui laisse beaucoup de latitude dans les conditions d'admission au camp. Il fait aussi référence à la lettre du moniteur. Il y a de fortes chances que ce texte assure l'effet de conviction recherché.)

II. Le texte est suffisamment riche pour que le lecteur se fasse une bonne représentation de ce qui est traité mais il pourrait être plus riche étant donné les paramètres du projet et les connaissances du scripteur sur le sujet. . Les thèmes secondaires, les informations ou leurs caractérisations sont habituellement pertinents mais certains peuvent l'être peu. Ils sont en quantité suffisante, sans plus. Il peut se glisser dans le texte quelques erreurs dans le choix des mots.	- Le scripteur a une assez bonne connaissance du thème à traiter. - Il a de la difficulté à choisir les informations les plus pertinentes. - Lorsque certaines ou plusieurs informations sont moins pertinentes au projet: . le scripteur a peu d'expérience dans la réalisation de ce type de projet; . le scripteur a une connaissance pauvre ou insuffisante du thème à traiter; . le scripteur ne connaît ou n'évalue pas bien les besoins d'informations du lecteur (ce qu'il connaît ou non, ce qui l'intéresse...); . le scripteur a de la difficulté à choisir les informations les plus pertinentes aux besoins d'informations de son lecteur.	- De façon générale: . permettre aux élèves de se donner les connaissances nécessaires sur le thème à traiter, les caractéristiques et les besoins d'informations du lecteur avant ou pendant la réalisation du projet; . amener les élèves à prendre conscience que le manque d'informations ou qu'un choix inadéquat d'informations peut compromettre l'atteinte du but visé et ne pas satisfaire les besoins d'informations du lecteur. - Lorsque certaines ou plusieurs informations sont peu pertinentes au projet: . permettre aux élèves de poursuivre des projets ayant des buts variés et s'adressant à des lecteurs ayant des besoins d'informations différents;

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
		• si nécessaire, amener les élèves à modifier leur texte selon les difficultés observées, par exemple: enlever les informations et les caractérisations moins pertinentes et les remplacer par d'autres plus appropriées aux besoins d'informations du lecteur (voir ce qu'il faut faire pour enrichir un texte pauvre).

Exemples de textes suffisamment riches

Projet: *La maison à l'envers*

Un mardi matin comme d'habitude, je suis allé à l'école. Après l'école le midi je suis retourné chez moi pour diner. En arrivant à la maison j'ai vu quelqu'un en train de déplacer tous les meubles, le réfrigérateur, le lit, la télévision, mes patin. Je lui ai demandé pourquoi il il fesait tout ça et il n'a pas répondu. Je lui ai demandé comment il s'apelais, il m'a dit le lutin muet. J'ai trouvé ça drôle qu'un lutin muet dise son nom.

Emanuel P.

(Bien que ce texte permette au lecteur de se faire une représentation du monde qui y est traité, le scripteur aurait pu donner davantage d'informations et de caractérisations pour stimuler l'imagination du lecteur.)

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

Cher journaliste, je crois que les filles n'ont pas d'affaire à jouer au hockey car elles ne savent pas bien patiner. Sur le football je pense que les filles ne sont pas assez solide pour jouer. Sur le baseball je ne vois pas pourquoi elle ne pourrait pas jouer car il s'agis que de frappé une balle, courir ou attraper la balle.

Jean-Sébastien G.

(Bien que le scripteur énonce assez clairement son opinion, ce texte peut être considéré comme suffisamment riche sans plus. Le scripteur ne fait pas référence à la lettre parue dans le journal et il n'y réagit pas non plus. De plus, les informations qu'il donne pour justifier les opinions émises sont peu nombreuses et souvent imprécises.)

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

Bonjour,
Je vais te parler de comment fonctionne notre système scolaire au Québec et surtout comment ça marche dans mon école. Ici on commence l'école à 5 ans en maternelle. Après, à 6 ans, on commence au primaire et ça dure 6 ans. On commence le cours secondaire vers 12 ans et pendant 5 ans. Après il y a des élèves qui continuent leurs études et vont du C.E.G.E.P. 2 ou 3 ans et enfin il y en a qui vont jusqu'à l'Université pour apprendre plus en géographie, en médecine ou autres choses.
Moi je suis au cours primaire 5e année. Mon école est grosse en briques et il y a environ 100 élèves. Dans ma classe on est 30. Ma classe est grande et belle, il y a des tables pour travailler, des belles affiches de grandes fenêtres. Dans l'école il y a aussi une bibliothèque où on peut lire toutes sortes de livres, il y a aussi des tables, des coussins, des disques et un tourne disque. Pour se reposer on a aussi une cour de récréation avec des arbres et une glissoire.
On fait toutes sortes de choses à l'école comme du français, des mathématiques et des sciences. On fait des fois du travail en équipe et on peut aller dans un coin de la classe pour lire et faire du bricolage. Quelquefois on fait des sorties pour apprendre des choses sur la nature ou des endroits intéressants. Pour travailler avec nous il y a plein de gens dans l'école, les enseignantes, la directrice et aussi le concierge qui nous aide quand on bricole. J'aime beaucoup mon école. J'aimerais que tu me parles de la tienne.
Bonjour, écris mois vite.

Éric T.

(commentaires page suivante)

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples de textes suffisamment riches: (suite)		

Projet: *J'ai un nouveau correspondant* (suite)

(Ce texte est suffisamment riche pour permettre au lecteur de se faire une bonne représentation du thème traité. Cependant, le thème secondaire sur le cheminement scolaire pourrait comporter des informations et des caractérisations plus nombreuses et plus pertinentes pour permettre au lecteur une meilleure représentation. De plus, comme il s'agit d'un premier contact avec le correspondant, le scripteur aurait dû se présenter, du moins brièvement.)

Projet: *La colonie de vacances* Jeudi le _____

Monsieur Labonté, j'aimerais beaucoup aller à votre colonie de vacance mais malheureusement vous m'avez écrit que le nombre limite d'enfants est atteint. Je vous écris cette lettre pour vous demander encore de m'accepter dans votre camp d'été. La raison pour laquel je veux absolument aller dans cette colonie est parce que je n'ai jamais vu de plage et la mer. Alors comme votre colonie est reconnue par ses activités, et qu'elle est au bord de la mer, j'ai choisie la votre pour cet été. S'il vous plais accepter moi dans votre camp.

Caroline L.

(Ce texte est suffisamment riche mais aurait pu refléter davantage l'effet de conviction recherché: la référence à la demande d'admission précédente et à la lettre de refus du moniteur aurait pu être plus claire, les moyens utilisés pour convaincre le lecteur auraient pu être plus nombreux mais surtout plus pertinents.)

III. - Il y a une omission d'informations importantes dans le texte qui amène le lecteur à avoir une image floue de ce qui y est traité. . Ce qui caractérise ce cas, c'est l'absence de certaines informations absolument nécessaires à la compréhension. . De façon générale ces textes sont suffisamment riches. ou - Le texte contient plusieurs informations peu pertinentes. (Voir niveau de réussite II)	- Le scripteur ne connaît pas bien les besoins d'informations du lecteur. - Le scripteur a de la difficulté à exprimer par écrit ce qu'il se représente bien mentalement.	- Amener les élèves à bien se représenter les besoins d'informations du lecteur. - Leur faire prendre conscience que l'omission d'informations peut entraîner de sérieux problèmes de compréhension au lecteur et compromettre l'atteinte du but visé. - Faire verbaliser les informations qui permettraient au lecteur de comprendre le texte. Les aider si nécessaire. - Faire modifier ou ajouter, lorsque nécessaire, les informations et les liens entre ces informations qui pourraient assurer la compréhension du texte.

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Exemples de textes qui ne comportent pas toutes les informations essentielles à la compréhension du lecteur		

Projet: *La maison à l'envers*

Un jour des voleurs d'une autre planette sont venus à la maison. Il y avait personne. Quand je suis arrivé pour souper, ils m'ont entendu et ne sachant pas où se cacher ils ont tout boulverser la maison ( ). Quand je suis revenu ils s'étaient échappés.

Carla

(Pourquoi se cachent-ils? Comment Carla a-t-elle pu revenir si elle n'est pas partie de la maison?)

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

Les filles ne devraient pas jouer au hockey au baseball et au football parce que c'est bien trop rof et elles sont bien trop fragiles. Au hockey les garçons se donnent des coups de bâton ( ). Au baseball ils lancent fort ( ). Et au football ils plaquent très fort ( ). Les filles pourraient jouer mais pas avec les garçons. Elles pouraient avoir des équipes juste pour les filles et les garçons joueraient ensemble. Comme ça les filles seraient moins choquées.

(Pourquoi et de quoi seraient-elles moins choquées?)

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

Ici on commence l'école à cinq ans. Après on va à une école Primaire ( ), après à une école Secondaire après à un C.E.G.E.P. ( ). Ca arrive que des élèves monte pas leur année ( )... Quand les élèves doublent ils sont pas contents ( )... À l'école on fait des activités intégrées et on fait des sports.

(Tous les problèmes d'omission d'informations de ce texte sont liés à un mauvais jugement de la part du scripteur relativement aux connaissances du lecteur. Le même texte adressé à un petit Québécois ne causerait pas de problème de compréhension.)

Projet: *La colonie de vacances*

Monsieur le moniteur j'aime votre colonie de vacance ( ). Je vais raiste trenquil durent lai vacances. J'aime bien joué à des jeux. Je vais me coucher de bonneur...

Merci Raynald M.

(Ce texte ne fait pas mention d'une première demande d'admission, ni du refus du moniteur. Si ce dernier se souvient du nom du scripteur, il est possible qu'il puisse comprendre le but de cette lettre, sinon le moniteur en chef ne sait pas s'il s'agit d'une première demande d'admission, d'une lettre d'appréciation du camp, etc. Rien dans la suite du texte ne révèle non plus le but de cette lettre.)

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
IV. Le texte est insuffisamment riche pour que le lecteur se fasse une bonne représentation du sujet qui y est traité à cause de la faible quantité d'informations. Le texte est pauvre. Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations peuvent être pertinents ou non, et sont en quantité insuffisante.	- Le scripteur a une connaissance pauvre ou insuffisante du thème. - Le scripteur n'est pas intéressé par ce projet. - Il n'ose pas écrire ce qu'il veut écrire (ce qui devrait être rare en cinquième année).	- De façon générale: . permettre aux élèves de s'impliquer activement dans le projet de façon à ce qu'ils ressentent le besoin ou le désir de réaliser le projet; . s'assurer que les élèves aient l'expérience et les connaissances nécessaires à la réalisation du projet, sinon leur permettre de les acquérir avant ou pendant la réalisation du projet; . faire prendre conscience aux élèves que l'insuffisance d'informations peut ne pas satisfaire les besoins d'informations du lecteur ou ne pas lui donner une bonne image de ce qui est traité dans le texte (selon le but du projet) et ainsi compromettre le but visé. - Si nécessaire, amener les élèves à enrichir leur texte selon la difficulté observée, par exemple: • ajouter des thèmes secondaires pertinents; • ajouter des informations pertinentes sur chaque thème secondaire: des faits, des sentiments, des opinions selon le cas; • préciser les informations ou leur ajouter des détails pertinents: détailler des actions, des sentiments, des concepts nouveaux pour le lecteur; • contextualiser de façon pertinente certaines informations, décrire les modalités et les circonstances des actions, des sentiments, des faits, etc.

Exemples de textes pauvres:

Projet: *La maison à l'envers*

Il était une fois une personne qui a mis à l'envers dans une maison parce qu'elle n'aimait pas du tout les gens de cette maison.

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

Cher lecteur,
Je voudrais que les filles est aussi le droit de joué au hockey que les garçon. C'est pareil pour les autres sports. C'était mon opinion.
Annie

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

Pointe-aux-trembles, Canada, Le 10 décembre 1980
Bonjour! Mon nom est Isabelle D. J'ai 10 ans. Je suis canadienne-française. Je suis en 5e année. J'habite Pointe aux trembles. Je parle français et nous à l'école nous apprenons l'anglais. Nous à l'école nous apprenons la mathématique et le français, toi l'apprend-tu? Écris moi.

Projet: *La colonie de vacances*

Monsieur le moniteur, vous m'avez écrit pour me dire que j'étais pas accepté à votre camp. Je veux aller à votre camp. Les activités sont agréables et tout est bon. Je serai sage. Laissez-moi y aller.
Alain B.

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Quelques autres indices affectant la richesse des informations:		
- Certaines ou plusieurs informations ou caractérisations données sont inexactes. Projet: *J'ai un nouveau correspondant* ...ici on commence l'école à 6 ans... le cours secondaire dure 4 ans...	- Le thème à traiter est peu familier au scripteur. - Ses sources d'informations étaient peu fiables ou comprenaient des informations contradictoires. - Ces informations inexactes font partie de sa connaissance du réel. - Le scripteur connaît l'information exacte mais veut induire son lecteur en erreur. (Ce qui est rare.)	- Se rapporter aux indications générales sur l'importance de la préparation avant la réalisation d'un projet. - Si l'inexactitude des informations données est due à un manque de connaissances, donner l'information exacte au scripteur et lui demander d'apporter les corrections nécessaires (si le projet a une portée réelle). - Si le scripteur a volontairement donné des informations inexactes, lui demander les raisons qui ont motivé son geste et lui expliquer les conséquences de ce geste. Selon les conclusions de la réflexion, garder le texte tel quel ou le modifier.
- Les mots choisis sont peu appropriés ou inappropriés et ne contribuent pas à la richesse du texte étant donné le but du projet et le lecteur auquel il s'adresse.	- Les scripteurs ne possèdent pas le vocabulaire approprié au sujet traité et qui contribuerait à la richesse du texte. - Le scripteur n'a pas encore ce souci de choisir les mots en fonction du projet et de son lecteur. - Le scripteur possède un riche vocabulaire sur le thème à traiter mais ne sait pas l'adapter au but du projet ou aux caractéristiques du lecteur.	- Permettre à l'élève de se familiariser avec le sujet à traiter, le but du projet et les caractéristiques du ou des lecteurs. - À l'occasion, faire porter l'objectivation sur l'importance du choix des mots. - Si nécessaire, faire modifier certains mots afin d'enrichir le texte.
- Certaines ou plusieurs informations sont redondantes et cette redondance n'est pas pertinente au projet.	- Le scripteur ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire ou n'a pas suivi le plan établi. - Le scripteur n'a pas relu son texte et n'a donc pas éliminé les informations redondantes.	- Porter ce fait à l'attention des scripteurs si l'occasion se présente. - Leur demander de relire si possible leur texte et d'éliminer les informations redondantes. - Si un scripteur ne voit pas en quoi certaines informations de son texte sont redondantes, lui demander d'en expliquer les différences. L'amener à modifier les informations qui ne sont pas redondantes de façon à ce qu'elles soient perçues comme différentes par le lecteur.

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
- Le texte comprend quelques ou plusieurs informations superflues, ce qui ne convient pas au projet poursuivi.	- Le scripteur n'a pas relu son texte et n'a pas pu éliminer les informations superflues. - Le scripteur a une mauvaise perception des besoins d'informations de son lecteur ou des connaissances qu'il partage avec lui.	- Amener les élèves à bien se représenter les caractéristiques et les besoins d'informations du lecteur. - Faire réfléchir les élèves, lorsque l'occasion se présente, sur le fait que l'absence des informations superflues ne nuit en rien à la compréhension du lecteur.
- Le texte ne respecte pas l'espace rédactionnel lorsque c'est important pour l'atteinte du but du projet.	- Le scripteur n'a pas tenu compte de cet aspect dans le choix et l'organisation de ses informations. - Le scripteur ne s'est pas fait une idée globale de son texte avant d'écrire, ce qui lui aurait permis d'évaluer la longueur de son texte et le temps requis pour l'écrire.	- Informer les élèves, avant la réalisation du projet, des limites rédactionnelles de ce projet, lorsque la situation l'exige. - Lorsque le texte à écrire a une portée réelle et que le projet comporte des limites rédactionnelles, amener les élèves qui n'ont pas respecté ces limites à réajuster leur texte en fonction de celles-ci. Un nouveau choix d'informations doit alors s'effectuer. Les informations à enlever devront être celles qui sont les moins pertinentes.
- L'élève n'écrit rien ou écrit un seul mot.	- Il n'a pas compris le but du projet. - Il n'est pas intéressé par ce projet. - Il n'est pas capable d'écrire ce qu'il veut mais il est capable de verbaliser sa pensée. - Il n'a pas suffisamment de connaissances sur le sujet et ne se sent pas prêt à écrire quelque chose sur le thème à traiter.	- Au cours du prochain projet, observer l'élève dès la mise en situation (sa compréhension et son intérêt pour le projet) et intervenir à cette étape. - Demander à l'élève de verbaliser sa pensée et d'essayer d'écrire ce qu'il peut. L'aider si nécessaire.

5e CRITÈRE: LA CONVENANCE DU TEXTE

ACTES ET TYPES D'INFORMATIONS À PRIVILÉGIER SELON LE BUT DU PROJET*

Légende: (3) très fréquents (2) fréquents (1) peu fréquents (0) absents

BUT DU PROJET	ACTES							TYPES D'INFORMATIONS		
	Informer			Orienter			S'engager			
	Décrire (passé ou présent)	Annoncer, faire des hypothèses	Donner son accord ou son désaccord	Demander	Permettre Interdire	Conseiller		Faits	Réalités imaginaires	Opinions et Sentiments
Projet I : La maison à l'envers But : Imaginaire	3	1 ou 2	0 ou 1**	0 à 2**	0 à 2**	0 à 2**	0 à 2**	0	3	2**
Projet II : Les filles...comme le hockey? But : Expressif	2	2	2	0 ou 1	0 ou 1	0 ou 1	0 ou 1	1 ou 2	0	2
Projet III : J'ai un nouveau correspondant But : Informatif	3	0 ou 1	0 ou 1	0 ou 1	0 ou 1	0 ou 1	0 ou 1	3	0	1*
Projet IV : La colonie de vacances But : Incitatif (convaincre)	2	2	0 ou 1	1 ou 2	0 à 2	0 à 2	0 à 2	2	0	2

* Les paramètres spécifiques d'un projet peuvent avoir une influence sur le choix des actes et des types d'informations.

** Signifie que l'acte ou le type d'informations marqué de deux astérisques peut être présent lorsqu'il s'agit d'une interaction entre les personnages d'une histoire imaginaire.

Tableau V

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
1er indice: La convenance des actes		
1. Tous les actes du texte conviennent au projet. Quelques-uns peuvent ne pas convenir sans toutefois compromettre la réalisation du projet.	- Le scripteur a bien compris le but du projet et sait adapter les actes qu'il connaît au but et aux paramètres du projet.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. - Souligner la présence d'actes nouveaux et adaptés au projet, afin d'amener les élèves à varier les actes posés. - Si quelques actes sont peu appropriés, sans toutefois compromettre la réalisation du projet, faire certaines interventions décrites au point suivant.

Projet: *La maison à l'envers*

. Quand je suis arrivée à la maison, la porte était dans le salon, les patins dans la boite à pain... (Informer: faits passés)
. Peut-être que si Pierre avait bien fermé la porte de la maison les voleurs n'y seraient pas venues... (Informer: faire des hypothèses)
. Que pensez-vous qu'il s'était passé? (Orienter le lecteur)
. "Sortez vite de la maison, je ne veux plus vous voir ici" (Orienter l'action d'un personnage: demander, interdire)
. "Si tu ne dis pas à personne qu'on (des extra-terrestres) est venu chez toi on va tout remettre en ordre" (S'engager envers un personnage)

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

. J'ai lu la lettre de Sylvie dans votre journal et... (Informer: fait passé)
. Cher journaliste, je pense que les filles sont capable de jouer aux mêmes sports que les garçons. (Informer: fait présent)
. Je pense qu'en l'an 2000 les filles seront aussi fortes que les garçons. (Informer: annoncer un événement à venir)
. Peut-être que si les filles faisaient plus d'exercice elles seraient plus fortes. (Informer: faire des hypothèses)
. Les filles ne devraient pas faire du sport comme le hockey. (Informer: donner son désaccord)
. Les filles, pratiquez-vous, on vas battre les garçons. (Orienter)

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

. Je m'appelle Marie. J'ai 13 ans et je suis québécoise française. (Informer: fait présent)
. Ici on commence l'école à 5 ans... on va à l'école primaire durant six ans... (Informer: fait présent)
. Bientot la note de passage d'un degré à l'autre au secondaire passera de 50% à 60%. (Informer: annoncer)
. Dans ta prochaine lettre, veux-tu me parler de tes loisirs... (Orienter: demander)
. Je te promets que la prochaine fois je t'écrirai une lettre plus longue. (S'engager)

Projet: *La colonie de vacances*

. Dans votre colonie, il y a des activités qui m'intéressent comme du camping, un lac... (Informer: faits présents)
. L'an dernier mes amis sont allés à votre colonie et ont aimé ça. (Informer: faits passés)
. Si je vais à votre colonie je vais être très heureux. (Informer: annoncer, faire une hypothèse)

(suite page suivante)

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Projet: *La colonie de vacances* (suite) • Si je vais à votre camp, je pourrai m'amuser, avoir des amis... (Informer: annoncer) • Je voudrais allé à votre colonie. ou Je vous demande de m'accepter à votre camp. (Orienter: demander) • Acceptez s'il vous plait... (Orienter: demander) • ...vous pourrez me demander de faire ce que vous louler, faire le ménage, la cuisine... (Orienter: permettre) • ...vous pourriez en parler au directeur du camp... (Orienter: conseiller) • Si vous m'accepter, je vous promet que je serai sage... (S'engager)		
2. La majorité des actes ne conviennent pas au projet ou plusieurs conviennent mais certains sont inappropriés et peuvent compromettre la réalisation du projet.	- Le scripteur n'a pas compris le but de ce projet. - Le scripteur n'a pas assez d'expérience dans la réalisation d'un tel projet. - Le scripteur n'a pas eu l'occasion d'observer ou d'écrire des textes comportant des actes variés.	- De façon générale: • amener les élèves à bien se représenter le but et les paramètres du projet pour qu'ils soient en mesure de choisir des actes appropriés; • permettre aux élèves de réaliser davantage de projets ayant un but semblable. - À l'occasion: • faire porter l'objectivation sur l'aspect ayant causé le problème; • faire comprendre qu'il est possible de compromettre la réalisation du projet si l'on utilise des actes inappropriés; • relever avec les élèves les actes non appropriés au projet et pouvant compromettre sa réalisation; • aider les élèves à trouver les actes qu'il serait préférable d'accomplir dans ce projet; leur en fournir quelques-uns si nécessaire; • amener les élèves à remanier leur texte par l'ajout d'actes plus appropriés ou la modification et l'élimination d'actes inappropriés.
Projet: *La maison à l'envers* Un texte qui comprendrait des actes fréquents visant à orienter l'action du lecteur ou à s'engager envers lui, ne respecterait pas le critère de convenance du texte au projet.		

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
(suite)		

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

Un texte qui comprendrait des actes fréquents visant à orienter l'action des lecteurs ou à s'engager envers eux ne conviendrait pas au but du projet.

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

Un texte qui comprendrait des actes fréquents visant à informer sur des événements à venir, à donner son accord ou son désaccord, à orienter l'action du lecteur ou à s'engager envers lui, ne conviendrait pas au but du projet.

Projet: *La colonie de vacances*

Peu d'actes ne conviennent pas dans ce type de projet. Cependant un texte qui ne comprendrait qu'un seul type d'acte ne conviendrait pas tellement au but du projet. Ce qui est visé ici, c'est que le texte comprenne des actes de types variés.

2e indice: La convenance des types d'informations		
1. Tous les types d'informations du texte conviennent au projet. Quelques-uns peuvent ne pas convenir sans toutefois compromettre la réalisation du projet.	- Le scripteur a bien compris le but du projet et sait adapter les types d'informations qu'il connaît au but et aux paramètres du projet.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. - Souligner les types d'informations nouveaux et appropriés pour réaliser le projet. - Si quelques types d'informations sont peu appropriés, sans toutefois compromettre le but du projet, faire certaines interventions décrites au point suivant.

Projet: *La maison à l'envers*

. Des petits lutins venaient de faire voler tous les meubles de la maison... (Réalités imaginaires)
. Des voleurs s'étaient cachés et en sortant... (Réalités imaginaires)
. Michou avait de la peine car il avait peur que ses parents soient faché. (Opinion et sentiment)

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

. Les filles sont niaiseuses au hockey. (Opinion)
. Je pense que les filles pourraient apprendre à jouer au hockey. (Opinion)
. J'aimerais bien jouer au hockey... Je suis en furie quand les garçons me traitent de fillette. (Sentiment et opinion)
. Moi j'ai déjà joué au baseball... (Fait)

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
(suite)		

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

- Ici au Québec on parle surtout français dans les écoles françaises. (Fait)
- Le cours secondaire dure 5 ans et c'est dans de grosse écoles de 3000 élèves. (Faits)
- J'ai pas hate d'être au secondaire, l'école va être trop grosse. (Opinion et sentiment)

Projet: *La colonie de vacances*

- À votre camp, il y a toutes sortes d'activités comme le camping, le canot... (Fait)
- Ca m'a fait beaucoup de peine de pas être accepté. (Sentiment)
- Je pense qu'une personne de plus dans l'équipe ça dérangerait pas. (Opinion)

2. La majorité des types d'informations du texte ne conviennent pas au projet ou plusieurs conviennent mais certains sont inappropriés et peuvent compromettre la réalisation du projet.	- Le scripteur n'a pas compris le but du projet. - Le scripteur n'a pas assez d'expérience dans la réalisation d'un tel projet. - Le scripteur n'a pas eu l'occasion d'observer ou d'écrire des textes comportant des types d'informations variés. - Le scripteur a de la difficulté à différencier certains types d'informations (ex.: fait et opinion sur ce fait).	- De façon générale: • amener les élèves à bien se représenter le but et les paramètres du projet pour qu'ils soient en mesure de choisir les types d'informations appropriés; • permettre aux élèves de réaliser davantage de projets ayant un but semblable. - À l'occasion: • faire porter l'objectivation sur l'aspect ayant causé le problème; • faire comprendre qu'il est possible de compromettre la réalisation du projet si l'on utilise des types d'informations inappropriés; • relever avec les élèves, les types d'informations non appropriés au projet et pouvant compromettre sa réalisation; • aider les élèves à trouver les types d'informations qu'il serait préférable d'utiliser dans ce projet; • leur en fournir quelques-uns si nécessaire; • amener les élèves à remanier leur texte par l'ajout de types d'informations plus appropriés ou la modification et l'élimination de types d'informations inappropriés; • faire observer, si nécessaire, les différences entre les types d'informations qui causent des problèmes aux élèves.

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
Projet: *La maison à l'envers* Il est très rare que les types d'informations des textes de ce projet soient inappropriés. Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?* Les textes comportant des informations de type imaginaire ne conviennent pas au but du projet. Ceux qui contiennent des faits très fréquents et peu d'opinions et de sentiments, conviennent peu au but du projet. Projet: *J'ai un nouveau correspondant* Les textes comportant des informations imaginaires ne conviennent pas au but du projet. Ceux dans lesquels les opinions et les sentiments sont fréquents conviennent peu au but du projet. Projet: *La colonie de vacances* Les textes comportant des réalités imaginaires à la manière d'une histoire ne conviennent pas au but du projet. Dans ce projet particulier, ceux qui ne contiennent aucun sentiment conviennent moins bien au but du projet.		
3e indice: La convenance de la formulation comme indice de rapport au lecteur		
1. Les types de rapport, marqués par la formulation des actes du texte, conviennent aux attentes du lecteur et aux exigences du projet. Certaines formulations peuvent ne pas convenir sans toutefois compromettre la réalisation du projet.	- Le scripteur est capable de saisir le type de rapport attendu par le lecteur et les exigences du projet. - Le scripteur est capable de traduire convenablement ce rapport en formulant ses actes.	- Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. - Souligner la présence de formulations particulièrement appropriées pour la réalisation du projet. - Si quelques formulations sont inappropriées, sans toutefois compromettre la réalisation du projet, faire certaines interventions décrites au point suivant.
Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?* Rapports attendus: distant et plutôt non autoritaire ou absence de rapport personnalisé. . Je veux donner mon opinion sur la lettre de Sylvie qui est paru la semaine dernière. (Absence de rapport personnalisé) Cher journaliste, . J'aimerais vous dire ce que je pense des filles qui pratiquent des sports. (Rapport distant et non autoritaire) . Je voudrais dire aux filles de ne pas lacher de faire des sports... (Rapport distant et non autoritaire)		

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
(suite)		

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

Rapports attendus: familier et non autoritaire ou absence de rapport personnalisé.
- Ici au Québec, les élèves vont à l'école du lundi ou vendredi. (Absence de rapport personnalisé)
- Je pense que chez toi ce n'est pas comme ça et que tu vas à l'école le samedi. (Rapport familier et non autoritaire)
- Dans ta prochaine lettre j'aimerais que tu me parles de ce que tu fais pendant tes vacances... (Rapport familier et non autoritaire)

Projet: *La colonie de vacances*

Rapports attendus: distant et non autoritaire ou à l'occasion, absence de rapport personnalisé.
- Monsieur le responsable je vous demande de m'accepter à votre colonie. (Rapport distant et non autoritaire)
- Monsieur le responsable, je t'en supplie, acceptez-moi dans ta colonie. (Rapport distant et non autoritaire, formulation malhabile)
- Je veux, si c'est possible, que vous m'admettez dans votre colonie. (Rapport distant et non autoritaire)
- Il y a plein d'activités à faire à ce camp... (Absence de rapport personnalisé)

2. Les types de rapport, marqués par la formulation des actes du texte, ne conviennent pas aux attentes du lecteur ou aux exigences du projet.	- Le scripteur a été incapable de saisir le type de rapport attendu par le lecteur et les exigences du projet. - Le scripteur a été capable de saisir le type de rapport attendu par le lecteur mais n'a pas su traduire ce rapport par une formulation appropriée. - Le scripteur n'a pas assez d'expérience dans l'entretien d'un tel rapport avec un lecteur.	- De façon générale: • permettre aux élèves de bien se représenter le type de rapport auquel devrait s'attendre le lecteur et qui correspond aux exigences du projet afin qu'ils puissent formuler leurs actes adéquatement; • permettre aux élèves de réaliser des projets qui s'adressent à des lecteurs variés. - À l'occasion: • faire porter l'objectivation sur l'aspect ayant causé le problème; • faire comprendre qu'il est possible de compromettre la réalisation du projet si le rapport avec le lecteur ou la formulation des actes ne correspond pas aux attentes du lecteur; • relever avec les élèves, les formulations non appropriées au projet et pouvant compromettre sa réalisation; • observer avec les élèves les formulations appropriées à la réalisation du projet; • observer avec les élèves les écarts importants entre les attentes du lecteur et la formulation choisie qui peuvent compromettre la réalisation du projet;

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

OBSERVATION	INTERPRÉTATION	DÉCISION
		• aider les élèves à trouver le type de rapport et la formulation des actes qui seraient les plus adaptés à ce projet; leur fournir si nécessaire; • amener les élèves à remanier leur texte en modifiant la formulation utilisée.

Projet: *Les filles peuvent-elles pratiquer des sports comme le hockey?*

Rapports attendus: distant et plutôt non autoritaire ou absence de rapport personnalisé.
• Les filles, continuez à jouer aux poupées! (Rapport familier et autoritaire)

Projet: *J'ai un nouveau correspondant*

Rapports attendus: familier et non autoritaire ou absence de rapport personnalisé.
• La prochaine fois je veux que tu me parles plus de ton école, t'en a pas assez dit dans ta lettre. (Rapport familier et plutôt autoritaire)

Projet: *La colonie de vacances*

Rapports attendus: distant et non autoritaire ou à l'occasion, absence de rapport personnalisé.
• Garde moi une place dans ton camp de vacance. (Rapport familier et autoritaire)
• Je veux que vous n'acceptiez dans votre colonie. (Rapport distant mais autoritaire)
• Il y a des choses intéressantes à faire à ton camp... (Rapport non autoritaire mais familier)
• Si vous m'acceptez pas je me plaindrai à votre patron. (Rapport distant mais autoritaire)
• Je suis déçu de la réponse que tu m'as envoyé. Je voudrais vraiment aller dans ta colonie. Je te demande donc si tu pourrais essayer de me faire une place. (Rapport non autoritaire mais familier)

3. Partie de l'élève

LA MAISON À L'ENVERS

Partie de l'élève

Écriture
Classe de 5e

LA MAISON À L'ENVERS
TON PROJET

Ta classe fait un échange d'histoires avec une autre classe de cinquième année. Les élèves de ta classe écrivent leur histoire à partir de l'anecdote suivante.

> Tu rentres chez toi après la classe et tu trouves ta maison dans un état étrange: entre autres, le réfrigérateur est rendu dans le salon, ton lit est dans la cuisine, le téléviseur a pris la place de la baignoire qui, elle, est rendue dans ta chambre et tes patins sont suspendus à une lampe du salon.

Écris ton histoire en racontant ce qui a pu se passer avant et après ton arrivée à la maison.

N'oublie pas que la classe qui recevra ton récit n'aura pas à sa disposition l'anecdote donnée ci-dessus.

LES FILLES PEUVENT-ELLES PRATIQUER LES SPORTS COMME LE HOCKEY ?

Partie de l'élève

Écriture
Classe de 5e

Le journal local

TRIBUNE LIBRE

LES FILLES PEUVENT-ELLES PRATIQUER DES SPORTS COMME LE HOCKEY?

Notre journal a reçu une lettre qu'elle a trouvée très intéressante. C'est pourquoi nous la publions ici.

J'écris à votre journal pour dénoncer une pratique que je trouve injuste. Je suis une fille de 10 ans et je voulais depuis longtemps faire partie d'une équipe de hockey. Je me suis présentée à une séance d'entraînement de l'équipe de mon quartier et l'entraîneur n'a pas voulu m'accepter. Il a dit que le hockey ça n'était pas une affaire de filles! J'ai été bien fâchée de me faire répondre comme ça; moi je pense que les filles sont aussi capables que les garçons de jouer au hockey et qu'il devrait y avoir des filles et des garçons dans les équipes. J'espère que vous publierez ma lettre.

Sylvie

Comme responsables du journal, nous aimerions connaître la réaction des jeunes de 9 à 12 ans à la lettre de Sylvie. Nous aimerions aussi connaître leurs opinions sur une question importante:

Les filles devraient-elles avoir le même droit que les garçons de faire partie d'équipes de hockey, de baseball, de football?

Nous attendons vos lettres avec impatience. Soyez assurés que nous publierons plusieurs de vos lettres.

TON PROJET

Après avoir lu cet article de journal, tu désires donner ton opinion sur la lettre de Sylvie et la question posée dans cet article.

Tu écris donc une lettre au journal où tu dis ce que tu en penses et pourquoi tu penses ainsi.

J'AI UN NOUVEAU CORRESPONDANT

Partie de l'élève

Écriture
Classe de 5e

J'AI UN NOUVEAU CORRESPONDANT

TON PROJET

Tu as un nouveau correspondant qui vit en Belgique. Il a écrit une lettre à ton enseignant qui te l'a transmise. Il ne te connaît pas encore. Dans sa lettre, ton correspondant se présente, et il te parle de son cheminement scolaire. Tu trouveras sa lettre à la page suivante.

À la fin de sa lettre, il te demande:

Toi, comment t'appelles-tu? Es-tu aussi en cinquième année primaire? Est-ce que c'est la même chose au Québec qu'en Belgique à l'école communale? Si tu m'écris, j'aimerais bien que tu me parles de ta classe et de ton école, comment c'est, ce qu'on y fait et ce qu'il y a après les classes du primaire. Je ne sais rien de tout cela.

Tu écris donc une lettre à ton nouveau correspondant belge dans laquelle tu essaies de lui donner les informations qu'il désire et celles que toi tu juges importantes.

Hélécine, le 15 janvier 19 - -
Brabant,
Belgique

Bonjour,

Je m'appelle Rikke Vandermeulen. J'ai 10 ans et suis belge.

J'habite un petit village juste sur la frontière linguistique, c'est-à-dire que dans mon village on parle le français et le wallon et dans le village voisin, on ne parle que le flamand.

Mon nom est d'origine flamande. Mon père est flamand et ma mère est wallonne.

À Hélécine, à l'école communale, on parle le français. Je suis en cinquième année primaire. J'ai commencé l'école à trois ans et demi. À ce moment j'allais en maternelle. À cinq ans et demi, j'étais déjà en première année. J'aime bien l'école et je n'ai jamais eu d'échecs. J'espère que je n'en aurai pas cette année. Dans deux ans je voudrais entrer en sixième; on m'a dit que chez vous ça s'appelait secondaire I. Plus tard j'aimerais bien étudier la géographie à l'université.

Toi, comment t'appelles-tu? Es-tu aussi en cinquième année primaire? Est-ce que c'est la même chose au Québec qu'en Belgique à l'école communale? Si tu m'écris j'aimerais bien que tu me parles de ta classe et de ton école, comment c'est, ce qu'on y fait et ce qu'il y a après les classes du primaire. Je ne sais rien de tout cela.

Allez, au revoir, hein!

Rikke
25, rue des Charrons,
Hélécine.

LA COLONIE DE VACANCES

Partie de l'élève

Écriture
Classe de 5e

LA COLONIE DE VACANCES
TON PROJET

L'été prochain tu veux aller passer trois semaines dans une colonie de vacances que tu as choisie. Tu as fait ta demande en remplissant une fiche d'admission que tu as fait parvenir au moniteur en chef de ce camp de vacances. Malheureusement, le nombre limite d'enfants est atteint pour ton groupe d'âge. Voici la lettre que t'a écrite le moniteur en chef de cette colonie de vacances.

COLONIE DE VACANCES «TÊTE HEUREUSE»

Le 2 juin 19 - -

Bonjour,

J'ai reçu ta demande d'admission et je suis très heureux que tu aies choisi la colonie de vacances **Tête heureuse** pour t'amuser l'été prochain. Cependant, j'ai une mauvaise nouvelle à t'apprendre. Malheureusement, lorsque j'ai reçu ta demande d'admission, la limite de vingt jeunes pour ton groupe d'âge était déjà atteinte. Donc, je ne pourrai pas t'admettre l'été prochain.

J'espère que tu passeras tout de même de bonnes vacances. Si tu désires encore venir à notre colonie de vacances l'an prochain, essaie de faire ta demande plus tôt que cette année. Tu auras alors plus de chances d'obtenir une place parmi nous.

En espérant te voir l'an prochain.

Monsieur Serge Labonté
Moniteur en chef
Colonie de vacances **Tête heureuse**

Malgré ce refus, tu veux à tout prix aller à cette colonie de vacances cet été. Tu écris donc une lettre au moniteur en chef pour le convaincre de t'accepter même s'il ne reste plus de place.

TROISIÈME PARTIE: ORAL

I. INTRODUCTION

1.1 POURQUOI ÉVALUER LA COMMUNICATION ORALE?

"Le peu de tradition en enseignement de la langue orale et l'insuffisance de la recherche dans ce domaine ne permettent pas d'établir des seuils de compétence en cette matière pour chaque année du cours primaire: c'est ce qui explique que l'objectif fixé est défini par l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement et qu'on ne trouve pas d'objectif minimal terminal annuel."

Programme d'études, Primaire, mai 1979, page 16.

Il semble utile de rappeler au début de ce guide consacré à l'évaluation de l'oral, son statut particulier en regard des autres volets linguistiques. Il n'y a pas d'objectif minimal terminal annuel en langue orale. L'impératif, s'il en est un, est adressé ici à l'enseignant qui se doit de faire vivre aux élèves des activités variées de communication orale, de manière à favoriser le développement de leur habileté.

Les élèves d'un âge donné ont vécu des expériences très diversifiées de la communication orale, tant avant leur entrée à l'école qu'à l'extérieur et à l'intérieur de celle-ci pendant l'année scolaire. Cette affirmation est vraie pour d'autres apprentissages mais elle l'est davantage en communication orale. Dès lors, il est très difficile de fixer pour tous les élèves d'une même classe, un seuil unique de performance; non seulement cela est difficile, mais cela risquerait, si on le faisait, de nous éloigner de l'objectif qui est de favoriser l'accroissement de l'habileté.

En ce qui concerne l'évaluation pédagogique, il faut tirer de cet énoncé deux conséquences. La première est la nécessité d'observer les élèves avec précision pour planifier des interventions diversifiées, propres à favoriser le développement de l'habileté de chacun. L'enseignant sait déjà, parfois sans avoir explicité ses critères, que tel élève est très habile à communiquer ses émotions, que tel autre a développé l'art de divertir et qu'enfin tel autre n'arrive pas à transmettre des informations claires. L'essentiel en évaluation est de préciser les critères pour être en mesure de déterminer les acquis et les besoins de chacun et pour l'aider à vaincre ses difficultés tout en prenant appui sur ses réussites.

La seconde conséquence est l'impossibilité de communiquer les résultats d'une manière quantitative uniforme. Les résultats devront plutôt décrire d'une manière qualitative la performance de l'élève, pour permettre à ceux qui les lisent d'apprécier le progrès d'une étape à l'autre. Les résultats devraient aussi rendre compte des forces et des faiblesses de l'élève en communication orale plutôt que de le comparer aux autres élèves.

1.2 COMMENT ÉVALUER L'ORAL?

Nous proposons dans ce guide une démarche pour évaluer l'habileté à communiquer oralement. Elle respecte l'esprit et les exigences du programme et apporte à la pratique de l'oral en classe la rigueur nécessaire pour qu'il y ait réellement apprentissage. Cette démarche comprend trois étapes: la mesure (observation), le jugement (évaluation) et la décision (intervention). L'observation des élèves en situation de communication orale permet de relever les faits qui décrivent leurs stratégies; en examinant les faits, il est possible soit de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies en les confrontant aux exigences de la situation, soit d'apprécier les progrès accomplis au cours de plusieurs situations. Enfin, mieux éclairé sur la performance et les progrès de ses élèves, l'enseignant peut planifier des interventions susceptibles d'accroître l'habileté de chacun.

1.3 LES INSTRUMENTS PROPOSÉS DANS CE GUIDE

Pour faciliter la tâche de l'évaluateur, nous proposons dans ce guide, d'une part, des informations sur la situation d'évaluation, sur la manière d'observer et sur la manière de porter un jugement et d'autre part, des instruments qui guideront l'enseignant dans l'observation systématique de ses élèves. Deux types d'instruments sont proposés:

- un tableau qui permet de planifier les situations d'évaluation;
- huit grilles d'observation.

Les deuxième, troisième et quatrième chapitres traitent des trois étapes de la démarche d'évaluation alors que le cinquième chapitre contient les instruments proposés.

2. OBSERVER LES FAITS

2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION

En oral, comme d'ailleurs dans les autres volets du programme de français, la manière privilégiée d'observer le développement de l'habileté est de placer les élèves en situation de communiquer. Et pour répondre aux exigences du programme, les situations d'évaluation, tout comme les situations d'apprentissage, doivent être variées quant aux intentions, aux thèmes, aux interlocuteurs et aux caractéristiques du contexte de communication.

2.1.1 Dans quelles situations observer?

Tout enseignant connaît le cauchemar qui règne avant la remise des bulletins: trouver un thème d'exposé oral et faire passer tout le monde "en avant", en essayant que tout cela garde un petit côté naturel et consenti...!

Pourtant, on a l'impression de faire de l'oral en classe: lors des conversations du matin, au moment des discussions collectives sur l'organisation du temps, quand les élèves répondent aux demandes d'information, etc. Mais lorsque le bulletin approche, on se sent contraint d'uniformiser les thèmes et les formats par souci d'équité. Est-ce vraiment plus juste ainsi? Le premier "à passer" a-t-il les mêmes chances que le dernier? L'élève X, en situation d'exposé devant tout le groupe, n'a-t-il pas plus d'avance que l'élève Y, plus timide, mais dont les propos en petit groupe sont fort appréciés?

Dans la foulée de ces constatations, nous croyons justifié de proposer que l'oral, contrairement aux autres volets du programme, ne soit pas nécessairement évalué sur le même thème, au même moment, ni forcément dans le même contexte pour tous les élèves. Au cours d'une période ou d'une étape, l'enseignant peut observer différents types de production langagière. Certains élèves pourraient être observés lors d'échanges du type "cercle magique", d'autres, lors de la présentation de travaux, d'autres, au cours de débats en atelier, etc. Il s'agira pour l'enseignant de conserver le résultat de ses observations, qui a été observé, sur quoi et dans quel type de situation, et de voir à ce qu'à l'intérieur d'une année, tous les élèves aient eu l'occasion de vivre le plus grand nombre de situations différentes possible. Le tableau présenté au cinquième chapitre peut aider à conserver ces renseignements.

Est-ce dire qu'il n'y aura plus d'oral qu'à l'intérieur des autres activités de la classe ou des autres matières au programme, qu'au gré des situations spontanées qui justifient l'expression d'émotions ou l'échange d'informations? Bien sûr que non! Cela signifie tout simplement qu'on peut profiter des occasions qui surviennent normalement dans le cours des activités de la classe pour accroître l'habileté à communiquer et pour observer la performance des élèves, autant que des activités consacrées spécifiquement à l'oral. Ces périodes d'oral pourraient servir tant à la production de discours (simulation, jeux de rôle, saynètes, échanges d'informations) qu'à des discussions sur la spécificité de l'oral. Autrement dit, on se sert de l'oral tout au long de la journée en classe et dans une grande variété de buts. Ces différents moments pourraient convenir à des observations systématiques. Le temps consacré à l'oral pourrait aussi être réservé pour parler de l'oral, de ses contraintes et de ses exigences, pour observer un adulte qui parle à la radio ou à la télévision, pour écouter un enregistrement d'un enfant d'une autre région ou d'un autre pays; on pourrait en profiter pour faire le point sur les objectivations faites, dégager ce qui semble convenir davantage à tel type de discours, bref, dégager des connaissances spécifiques à l'oral.

2.1.2 Connaître la situation d'évaluation

Beaucoup d'occasions surviennent dans la vie de la classe et de l'école qui permettent aux élèves d'accroître leur habileté à communiquer oralement; l'enseignant peut choisir parmi ces situations celles où il pourra le plus aisément observer ses élèves. Pour être en mesure d'observer et de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies utilisées par ses élèves, l'enseignant devra connaître les composantes de la situation d'évaluation, qu'elle soit spontanée ou planifiée. Ces composantes sont: l'intention et le thème, l'interlocuteur et le contexte ou les caractéristiques de la situation.

Voici quelques questions qui peuvent aider à décrire la situation de communication:

l'intention et le thème:

. quelle est l'intention du locuteur?
  veut-il exprimer une émotion? une opinion?
  informer? convaincre? donner des conseils?
  donner des instructions? satisfaire un besoin d'imaginaire?

. de quoi parle-t-il?
  s'agit-il d'un sujet abstrait ou concret?
  simple ou complexe?
  familier ou nouveau pour lui?

l'interlocuteur:

. de quelles informations a-t-il besoin?
  que connaît-il du sujet traité et qu'a-t-il besoin d'en savoir?
  le sujet lui est-il familier?

. quel est son âge?

. quelle est sa compétence linguistique?

. est-il connu du locuteur? lui est-il familier?

. joue-t-il un rôle particulier dans le vécu du locuteur?

le contexte de communication:

. la communication se situe-t-elle dans le cadre ordinaire ou habituel de la classe ou dans un contexte particulier?

. la communication est-elle spontanée ou planifiée?

. de combien de temps dispose le locuteur?

. à quel moment se situe la communication?

. dans quel lieu?

. combien y a-t-il d'interlocuteurs?

. la situation permet-elle aux interlocuteurs de donner du "feed-back" (rétroaction)?

. le locuteur et l'interlocuteur peuvent-ils se voir?

. y a-t-il des règles qui régissent ce type de communication? sont-elles connues des interlocuteurs?

. le locuteur peut-il utiliser un support visuel ou auditif: tableau, illustration, musique, bande sonore, etc.?

Le programme de communication orale est axé autour de ces trois ensembles de composantes. Tout locuteur, bien sûr, tient compte dans une certaine mesure de ces facteurs, quel que soit son âge. Cependant, pour structurer l'apprentissage, le programme propose de faire des interventions sur un aspect particulier: en 1re et 2e année, les interventions porteront davantage sur l'intention, en 3e et 4e, sur l'adaptation du discours aux besoins et aux caractéristiques de l'interlocuteur et en 5e et 6e, sur l'adaptation du discours aux exigences et aux contraintes de la situation de communication. Cela ne dispense pas l'enseignant de décrire l'ensemble des composantes de la situation puisqu'il y a interaction entre celles-ci et que le locuteur lui, vit une situation totale.

2.2 L'OBSERVATION EN SITUATION DE COMMUNICATION

La langue orale ne laisse pas de traces comme la langue écrite; elle ne permet pas de retour en arrière, d'arrêt ou de pause qui en faciliteraient l'observation. L'enseignant qui observe plusieurs élèves risque de manquer du recul nécessaire, de porter des jugements comparatifs, d'être plus tolérant ou plus sévère selon le moment et les conditions dans lesquelles chaque communication a lieu. Pour être rigoureuse, l'observation doit permettre la collecte du plus grand nombre possible de faits pertinents. Il est difficile d'observer et de consigner les faits au fur et à mesure que se déroule la communication sans l'aide d'instruments.

2.2.1 Des moyens qui facilitent l'observation

On peut penser à deux moyens différents. Le premier, le magnétophone, permet de garder une trace fidèle du discours produit par un locuteur et de l'analyser à un autre moment. Cependant, l'utilisation du magnétophone présente des problèmes: elle requiert beaucoup de temps, elle risque de gêner les élèves et enfin, elle modifie les caractéristiques de la situation et conséquemment le discours des élèves.

L'autre instrument est la grille d'observation, qui semble s'adapter davantage aux particularités des différentes situations de classe. Une grille d'observation comprend, d'une part, l'aspect ou les aspects qu'on veut observer et d'autre part, pour chaque aspect, une liste de comportements prévisibles. Ces comportements sont des indices qui renseignent sur les stratégies des élèves en situation de communication orale. Par exemple, si on veut savoir si un discours est adapté à l'interlocuteur, on peut observer des indices tels: le discours contient-il les informations attendues par l'interlocuteur? la langue utilisée (vocabulaire et structure des phrases) lui est-elle accessible? le ton convient-il à l'âge de l'interlocuteur? le rythme et le débit lui permettent-ils de repérer aisément l'information? etc. La grille d'observation devrait contenir une liste de comportements qu'on peut raisonnablement attendre dans une situation ou dans un ensemble de situations; l'observateur n'a qu'à indiquer quels comportements il observe et à y inscrire occasionnellement quelques remarques.

2.2.2 S'entraîner à l'observation

Cependant, l'observation au moyen d'une grille nécessite un minimum d'entraînement et elle restera toujours difficile en classe puisque l'enseignant n'est pas seulement observateur; il est aussi animateur et il participe parfois à la communication comme locuteur ou interlocuteur. Il est possible quand même de s'entraîner à l'observation systématique en visionnant des vidéos, ce qui a comme avantage de permettre les retours en arrière et les arrêts pour se familiariser plus lentement avec les catégories utilisées dans la grille. En classe, l'enseignant peut s'habituer à l'observation en utilisant d'abord qu'une partie de la grille et en y ajoutant progressivement d'autres parties.

Une manière pratique de s'entraîner consiste à sélectionner au préalable les élèves qu'on veut observer, à prévoir dans quelle(s) situation(s) on se propose de le faire, puis, après avoir choisi sur quel(s) aspect(s) on veut faire porter l'observation, à se familiariser avec les éléments de la grille qui ont trait à cet ou à ces aspect(s). On peut alors observer et relever au fur et à mesure les faits ou, si le temps et les conditions ne le permettent pas, noter ces faits à un autre moment.

Par exemple, une enseignante de 2e année veut observer comment ses élèves donnent des instructions; elle les place en équipes après avoir demandé à un élève par équipe d'apporter un jeu que les autres ne connaissent pas. Cet élève devra expliquer son jeu à ses équipiers de manière à ce qu'ils puissent jouer avec lui. Elle choisit quatre élèves qu'elle observera de façon particulière; elle se familiarise avec les parties 1, 2, 6 et 8 de la grille 4 et peut observer comment ils font connaître le but du jeu, comment ils explicitent les actions à faire pour jouer, quel vocabulaire ils utilisent et quels gestes ils font pour se faire comprendre. Dans cette situation, l'enseignante pourra choisir de ne pas intervenir comme interlocutrice ou pour aider le locuteur puisque les questions des équipiers aideront sûrement cette dernière à clarifier ses informations: elle peut alors concentrer son attention sur l'observation et y inscrire au fur et à mesure les faits observés. Elle peut même au besoin s'informer auprès des interlocuteurs pour savoir si le locuteur a donné quelques exemples, s'il a annoncé le but du jeu ou s'il a fait des démonstrations, au cas où certains faits lui auraient échappé.

2.2.3 Les élèves peuvent participer à l'observation

À mesure que les élèves deviennent plus habiles à communiquer et surtout à objectiver, on peut les impliquer dans l'observation, soit en les familiarisant avec une ou des parties d'une grille, soit en les questionnant au cours de l'activité d'objectivation. Ceci devient possible à partir surtout de la 3e année. Deux règles alors s'imposent si on veut garder à la situation son caractère naturel.

1. On pratique déjà fréquemment l'évaluation par les pairs en communication orale. On le fait parfois d'un point de vue normatif ou en demandant aux élèves de porter un jugement sur la performance d'un des leurs. Dans une perspective comme celle préconisée dans ce guide, il est souhaitable de familiariser les élèves avec l'observation de faits pour être en mesure ensuite de porter un jugement éclairé. L'évaluation fait alors partie de l'objectivation; elle sert à rendre le locuteur plus conscient de ses stratégies en lui faisant observer comment il s'y prend pour atteindre son but ou pour s'adapter à son interlocuteur. Sur la base des faits observés, les interlocuteurs peuvent aider le

locuteur à évaluer si sa stratégie convenait dans la situation et comment elle pourrait être améliorée.

2. Dans les situations où les interlocuteurs doivent interagir avec le locuteur, tous les interlocuteurs ne peuvent être observateurs. Dans une discussion en équipe, par exemple, on pourra nommer un ou deux observateurs alors que les autres membres de l'équipe se concentreront sur la discussion. Si tous étaient observateurs, ils risqueraient de perdre de vue le but de la discussion et cela pourrait en perturber le déroulement. Même dans une situation d'exposé, il est préférable de ne nommer que quelques observateurs qui ont comme tâche d'observer, par exemple, les gestes ou la manière d'organiser les informations. Sinon, au moment de poser des questions ou de donner du "feed-back" sur le sujet de l'exposé, les interlocuteurs qui auraient observé seraient incapables de le faire puisqu'ils auraient concentré leur attention sur la manière de dire plutôt que sur le sujet de l'exposé.

En résumé, avant de porter un jugement et d'apprécier le degré de maîtrise de la communication orale, il est nécessaire d'observer systématiquement les faits.

On peut observer les faits tant dans les situations spontanées que dans des situations planifiées à condition de bien connaître les composantes de la situation; ces composantes sont l'intention et le thème, l'interlocuteur et les exigences de la situation de communication.

On peut observer un seul aspect ou plusieurs aspects selon l'habileté de l'observateur à utiliser des grilles et selon le but poursuivi lors de l'évaluation formative. Les élèves peuvent aussi être observateurs à condition qu'ils cherchent d'abord des faits et qu'ils ne soient pas impliqués comme interlocuteurs dans la communication.

3. ÉVALUER L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

L'observation au moyen de grilles permet de recueillir des faits; c'est une étape nécessaire et fondamentale de la démarche d'évaluation formative, mais ça n'est que la première étape. La suivante est tout aussi importante: c'est celle où l'observateur s'appuie sur les faits observés pour porter un jugement. Il peut s'y prendre de différentes manières; en voici trois qui conduisent à informer sur l'habileté à communiquer oralement et à prévoir les interventions souhaitables en classe. La première consiste à formuler un jugement global, la deuxième est plus détaillée et consiste à porter un jugement sur plusieurs aspects de la communication alors que la troisième manière vise à apprécier le progrès accompli par l'élève au cours de deux ou plusieurs situations.

3.1 FORMULER UN JUGEMENT GLOBAL

L'observateur se sert de l'une ou l'autre des grilles proposées au cinquième chapitre et y inscrit par un crochet ce que le locuteur fait, tant du point de vue du choix de l'information que de la manière de dire. Puis, se référant à la description de la situation qu'il aura pris soin de faire préalablement, il peut porter un jugement global en répondant à la question: le discours produit convenait-il à la situation?

On peut donner une appréciation selon différentes échelles dont voici deux exemples:

1. le discours convenait très bien,
2. le discours convenait assez bien (le locuteur a éprouvé quelques difficultés),
3. le discours convenait peu (le locuteur a éprouvé une grande difficulté).

L'échelle suivante est plus détaillée: dans cette situation, le locuteur a réussi:

1. très facilement,
2. assez bien et seul,
3. assez bien avec de l'aide,
4. difficilement et seul,
5. difficilement et avec de l'aide,
6. n'a pas réussi.

Pour illustrer comment on peut formuler un jugement global à partir de faits observés, voici deux exemples tirés d'une même situation de communication.

La situation: en 4e année, au début de l'année, une enseignante veut confier des responsabilités à ses élèves. Elle inscrit au tableau les tâches à faire: allumer et éteindre les lumières, ouvrir et fermer les fenêtres, entretenir le poisson rouge, soigner les plantes, nettoyer les tableaux, ranger le vestiaire, etc. L'enseignante propose que chaque élève choisisse une tâche et tente de la convaincre de lui confier cette responsabilité. Elle s'entoure d'un comité de sélection composé de cinq élèves qui l'aideront dans le choix des élèves.

Description de la situation

intention : convaincre en vue d'obtenir la responsabilité d'une tâche;

thème : une tâche reliée à l'organisation de la classe; les tâches proposées ont été décrites et sont connues des élèves;

interlocuteurs: l'enseignante et un comité de cinq élèves; ces élèves sont des pairs; ils jouent, dans cette situation, un rôle de juges;

contexte : le locuteur dispose de deux minutes; il a eu le temps de se préparer; les membres du comité sont placés dans la première rangée; ils peuvent questionner le locuteur; l'enseignante est aussi placée dans la première rangée; les autres élèves observent et ne peuvent pas intervenir.

Faits observés (mesure) au cours du discours de Frédéric en utilisant les grilles 4 et 6:

- il annonce qu'il veut s'occuper du poisson rouge (gr. 4, 1.1),
- il dit ce qu'il ferait pour s'acquitter de sa tâche: entretien de l'aquarium, alimentation (gr. 4, 2.3),
- il réfère à son expérience puisqu'il a un aquarium chez lui et qu'il s'en occupe régulièrement (gr. 4, 3.2),
- il souligne son intérêt pour les animaux et son assiduité en classe (gr. 4, 3.1),

- il utilise un vocabulaire précis pour décrire comment il prendrait soin du poisson (gr. 4, 6.3),
- il fait des gestes pour montrer comment il ferait (gr. 4, 8.1),
- au début, il réfère aux tâches affichées (gr. 6, 1.2),
- il regarde l'enseignante et les membres du comité (gr. 6, 8.2),
- il supplie le comité de le nommer responsable (gr. 6, 3.3),
- il demande aux membres du comité s'ils ont des questions (gr. 6, 3.4),
- à la fin, quand il supplie le comité, son ton est un peu emphatique (gr. 6, 10.2),
- il utilise le vous quand il s'adresse au comité (gr. 6, 5.2).

Jugement

L'enseignante et le comité soulignent à Frédéric qu'il a bien expliqué comment il faut faire pour entretenir l'aquarium et le poisson. Frédéric a choisi une stratégie qui convient à la situation et sa manière était convaincante.

L'enseignante et les observateurs jugent qu'il a très bien réussi sa communication.

Faits observés (mesure) au cours du discours d'Olivier en utilisant les mêmes grilles:

- il annonce qu'il veut s'occuper des fenêtres (gr. 4, 1.1),
- il s'engage à bien s'acquitter de sa tâche (gr. 4, 3.5),
- il insiste en s'appuyant sur le fait qu'on le connaît bien (gr. 4, 4.2),
- il utilise des mots qui montrent son intention de convaincre (gr. 4, 6.1),
- il met beaucoup d'insistance dans sa mimique (gr. 4, 7.1) et dans ses gestes (gr. 4, 8.2),
- son intonation est insistante (gr. 4, 9.2),
- il réfère au fait qu'il est estimé dans la classe (gr. 6, 2.3)
- son regard est dirigé autant vers les membres du comité que vers les observateurs (gr. 6, 8.3),
- son ton est très familier (gr. 6, 10.1).

Jugement

Le comité souligne qu'Olivier avait un ton, des gestes et un regard très convaincants; il aurait aimé qu'il ait des arguments ou qu'il fournisse des preuves pour appuyer sa demande.

On décide de lui accorder 2 (réussit assez bien et seul) mais que la prochaine fois, il devrait apporter plus de preuves. Les observateurs ont apprécié qu'Olivier les regarde mais ont jugé que dans la situation, il convenait de regarder davantage les membres du comité.

3.2 PORTER UN JUGEMENT SUR CHAQUE COMPORTEMENT

Cela se fait au cours de l'observation et suppose une plus grande habileté de la part de l'observateur. Il s'agit de porter un jugement sur chacun des faits observés en se référant à la première colonne de la grille utilisée: comment le locuteur a-t-il annoncé son sujet? comment l'a-t-il explicité? comment a-t-il conclu? le vocabulaire convenait-il? etc. L'enseignant note donc ce que fait le locuteur et comment (avec quelle aisance) il le fait. Il peut choisir un ou quelques faits ou l'ensemble des faits selon le but qu'il se fixe en évaluant. Et il peut utiliser des échelles semblables à celles décrites précédemment. Dans le cas où l'enseignant choisit d'observer un seul aspect au cours d'une activité de communication, il veillera à faire plusieurs observations au cours d'une étape, s'il veut porter un jugement plus complet à la fin de l'étape. En effet, il ne serait pas juste de porter un jugement sur l'habileté à communiquer si on n'a observé que le vocabulaire ou que les gestes, par exemple.

Dans le cas où on évalue plusieurs aspects ou l'ensemble des aspects de la communication, il est important que le jugement soit fondé sur la pertinence des faits dans la situation. Autrement dit, pour formuler un jugement sur chaque aspect, on doit se demander si ce que le locuteur a fait convenait à la situation. Il n'y a pas qu'une manière de convaincre ou d'exprimer une émotion; chaque locuteur choisit une manière selon la perception qu'il a de la situation. Ce qu'il s'agit d'évaluer c'est l'à-propos de son choix et non pas s'il a fait ce qu'on croit être la manière de faire. Chaque stratégie est particulière et

constituée d'un ensemble varié de faits; dans cette deuxième manière de juger, on regarde chacun des faits ou chacun des éléments d'une stratégie pour en dégager les points forts et les points faibles. Ce procédé a l'avantage d'informer avec plus de précision et de cerner davantage les interventions à faire.

Voici un exemple qui illustre ce procédé:

Des élèves de 2e année sont répartis en équipes de quatre; chacun doit communiquer aux autres une expérience où il a eu très peur.

Description de la situation

intention : exprimer une émotion en décrivant une expérience;

thème : un fait vécu qui évoque la peur;

interlocuteurs: trois compagnons du même âge;

contexte : l'échange se fait à la suite de la lecture d'un récit; les équipes sont formées par affinité; l'échange doit durer une dizaine de minutes; l'enseignante circule mais n'intervient pas.

Faits observés (mesure) au cours de la communication de Mélanie en utilisant la grille 1:

1. fait connaître son émotion	1.1 en la nommant	1. "une fois, en camping, j'ai eu beaucoup peur"
	1.2 en réagissant au propos d'un autre	
2. l'expliciter	2.1 en décrivant les faits qui la suscitent	1. "j'ai entendu un gros bruit à l'extérieur de la tente"
	2.2 en décrivant les circonstances	4. "ma mère s'est levée"
	2.3 en décrivant ce qu'il ressent	
3. la justifier	3.1 en référant à une expérience antérieure	
	3.2 en référant à ses valeurs	
	3.3 en décrivant ses réactions	2. "je pleurais et je disais maman"
	3.4 en anticipant des conséquences possibles	
4. conclure	4.1 en atténuant ou en insistant	
	4.2 en portant un jugement	
	4.3 en anticipant une autre expérience semblable	2. "je n'aime plus aller en camping"
5. organiser son propos	5.1 selon un ordre affectif	2.
	5.2 selon un ordre chronologique	
6. utiliser un vocabulaire approprié	6.1 en employant des mots qui réfèrent à des émotions	4.
	6.2 en employant des mots imagés	
7. faire des mimiques	7.1 en rapport avec ce qu'il éprouve	4.
	7.2 qui ajoutent de l'emphase	
8. faire des gestes	8.1 en rapport avec son propos	2.
	8.2 qui ajoutent de l'emphase	
9. avoir une intonation	9.1 neutre	4.
	9.2 emphatique	

Jugement

Le propos de Mélanie était très bref. Elle dit ce qui a occasionné sa frayeur mais sans décrire les circonstances, ce qui ne permet pas aux autres de savoir pourquoi elle a eu peur: était-ce la nuit? à quoi ressemblait ce bruit? a-t-elle pleuré longtemps? que lui a dit sa mère? Elle ne parle pas beaucoup de ses réactions bien qu'elle ait choisi ce moyen pour justifier sa peur. Pour conclure, elle dit qu'elle n'aime plus le camping sans préciser si

elle craint le bruit la nuit en camping ou si c'est l'expérience totale du camping qu'elle n'a pas aimée. Le vocabulaire, le ton et la mimique sont plutôt neutres, comme si elle racontait un fait divers: les interlocuteurs ne peuvent se représenter l'intensité de sa peur.

3.3 APPRÉCIER LE PROGRÈS RÉALISÉ PAR L'ÉLÈVE

Dans ce cas, avant de porter un jugement sur le progrès réalisé par un élève, l'enseignant doit procéder à plusieurs observations dans des situations semblables. Ce type d'évaluation se fait en général à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'une année scolaire.

Par exemple, un enseignant a fait préparer des saynètes à plusieurs reprises par ses élèves. Il observe pour un groupe d'élèves que le choix de l'information est plutôt faible et que ces élèves n'utilisent pas beaucoup les moyens dont ils disposent pour créer un climat: ton de la voix, débit, gestes, mimiques, effets sonores, costumes. L'objectivation après un premier essai amène les élèves à la conclusion qu'ils doivent consacrer plus de temps à la préparation du scénario pour que la saynète soit plus riche et plus originale. Lors d'un deuxième essai, l'enseignant observe que le scénario est plus riche alors que le climat laisse encore à désirer; par ailleurs, l'organisation est plutôt faible: les quelques épisodes joués lors du premier essai étaient assez bien découpés alors que dans le deuxième essai, le scénario étant plus complexe, les élèves n'ont pas réussi aussi bien à faire ressortir le fil conducteur, la suite des événements. Il semble au premier abord y avoir recul. Mais c'est un recul temporaire, puisque les élèves, en train de développer leur habileté à monter des saynètes, ont mobilisé leur travail autour du scénario, négligeant de ce fait l'organisation et le climat. Au troisième essai, le scénario demeure riche et le climat est nettement amélioré: ils amplifient les gestes et les font plus lentement, les mimiques sont plus en rapport avec les sentiments éprouvés et ils ont utilisé un disque pour amorcer la saynète. Il y a net progrès mais la structure du récit reste encore mêlée: trop d'événements surviennent sans qu'on sache lesquels sont les plus importants. Ce n'est qu'au cinquième essai que la saynète est jugée satisfaisante. Au cours des différents essais, toujours sur des saynètes nouvelles, les élèves ont développé peu à peu leur habileté. À la fin de ce travail, l'enseignant fait le bilan de ses observations et juge qu'il y a eu progrès marqué.

Cette manière d'évaluer tient compte davantage du processus d'apprentissage. L'enseignant fait régulièrement des observations pour aider les élèves au moment des différentes objectivations mais réserve son jugement pour la ou les dernières situations vécues par les élèves. Il est possible que le nombre d'essais nécessaire à un groupe ne soit pas le même pour un autre groupe; certains développent plus rapidement leur habileté que d'autres. Il n'est pas nécessaire que l'enseignant formule une appréciation en même temps pour tous ses élèves. Il peut organiser autant de situations qu'il en faut à ses élèves pour apprendre et formuler à des moments différents son appréciation des progrès réalisés par chaque groupe d'élèves.

Nous avons proposé, dans ce chapitre, trois manières de formuler un jugement sur l'apprentissage de la communication orale. Bien sûr, d'autres manières de faire peuvent exister.

En résumé, pour porter un jugement juste, on doit se référer à l'observation faite dans plusieurs situations de communication.

L'appréciation peut se faire selon différentes échelles. Elle se fait à la suite de la confrontation des faits observés avec les exigences de la situation, sans perdre de vue qu'il peut exister plus d'une manière, plus d'une stratégie pour communiquer efficacement.

4. DÉCIDER DES INTERVENTIONS À FAIRE

L'évaluation de l'apprentissage vise principalement à informer l'élève, ses parents et d'autres personnes intéressées sur son habileté à communiquer oralement et à planifier des interventions susceptibles d'accroître cette habileté.

4.1 INFORMER ADÉQUATEMENT

L'observation systématique permet à l'enseignant d'être informé avec plus de précision sur les différents aspects de l'habileté à communiquer oralement. Mieux informé, l'enseignant peut choisir des faits sur lesquels il fera porter l'objectivation des élèves et ceux-ci deviendront plus conscients de leur manière de communiquer. Dans la mesure où les élèves participent à l'observation et à l'appréciation de l'habileté à communiquer, ils deviennent plus responsables de leur apprentissage. Il est donc nécessaire que la démarche d'évaluation formative implique au maximum les élèves et qu'ils soient les premiers informés du résultat de leur apprentissage.

D'autre part, d'autres personnes, dont les parents, veulent une information qui soit la plus précise possible. Pour rendre compte de l'apprentissage accompli par ses élèves, l'enseignant a besoin de conserver ses observations sur une feuille de route par exemple. Le bulletin qui parvient aux parents n'a pas besoin d'être aussi détaillé que la feuille de route.

Voici une suggestion de rubriques qui pourraient apparaître dans la section communication orale d'un bulletin descriptif:

. choisit les informations nécessaires
  - selon le but de sa communication (1re à 6e)
  - selon l'interlocuteur visé (3e à 6e)
  - selon les caractéristiques de la situation (5e et 6e)

. choisit une manière de dire qui convient
  - au but recherché (1re à 6e)
  - à l'interlocuteur visé (3e à 6e)
  - aux caractéristiques de la situation (5e et 6e).

On peut utiliser une des échelles d'appréciation suggérées au chapitre précédent ou toute échelle qui permet aux personnes intéressées d'estimer le progrès accompli par l'élève. Les échelles suggérées diffèrent l'une de l'autre par le fait que la première ne rend compte que du résultat alors que la seconde rend compte du résultat et de l'autonomie de l'élève.

4.2 FAIRE DES INTERVENTIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE L'HABILETÉ A COMMUNIQUER ORALEMENT

Le programme de communication orale suggère deux types d'interventions pour favoriser le développement de l'habileté à communiquer oralement: l'objectivation et l'organisation de situations de "réinvestissement".

L'observation systématique permet à l'enseignant de cerner avec une plus grande précision la stratégie choisie par chaque élève en situation de communication. Il sait mieux ce qui oriente son choix des informations et comment il se sert des moyens dont il dispose: organisation, syntaxe, vocabulaire, mimiques, gestes, intonation, etc., pour atteindre le but qu'il poursuit, pour adapter son discours à l'interlocuteur auquel il s'adresse et aux caractéristiques de la situation de communication. Les grilles proposées fournissent une liste de comportements possibles et l'enseignant pourra y trouver des pistes pour animer l'objectivation.

Par exemple, on peut constater qu'un élève, en situation de donner des consignes, donne beaucoup d'exemples mais ne fournit pas assez d'instructions particulières. L'enseignant et les autres élèves pourront l'aider à formuler des instructions et à les illustrer d'exemples pour rendre ses consignes plus compréhensibles.

Dans un autre cas, un élève, en situation d'exprimer ses émotions, se limite à nommer l'émotion ressentie. En consultant la grille, l'enseignant trouvera des pistes d'intervention: il pourra questionner cet élève sur les circonstances qui ont entouré l'événement où il a ressenti cette émotion ou l'amener à décrire davantage ce qu'il a ressenti au moment où il a vécu cette émotion.

Il arrive souvent qu'un élève utilise toujours la même stratégie; par exemple, pour convaincre, il exprime ses sentiments par rapport à la personne qu'il veut convaincre. Cette stratégie peut être efficace bien sûr, mais en proposant à cet élève une autre stratégie, par exemple de développer des arguments, l'enseignant donnera plus de choix à cet élève. Car accroître son habileté à communiquer, c'est non seulement utiliser une stratégie efficace, c'est aussi avoir le choix parmi plusieurs stratégies pour atteindre le but recherché.

De la même manière, l'enseignant qui fait de l'observation systématique devient plus familier avec les exigences particulières des situations de communication qu'il organise ou qu'il choisit d'exploiter. Dès lors, il peut mieux planifier des situations qui aideront des élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

Par exemple, après avoir observé qu'un élève est habile à communiquer des informations à des pairs et qu'il est intimidé lorsqu'il s'agit de transmettre une information à un adulte moins familier, l'enseignant pourra décider d'envoyer cet élève transmettre un message à un autre enseignant à la prochaine occasion. Il pourra même organiser un jeu de rôle en classe pour permettre à cet élève, et à d'autres qui éprouvent la même difficulté, de se familiariser avec cette situation. Si un élève se sert peu d'illustrations pour expliciter les informations qu'il donne, on pourra profiter d'une leçon en sciences de la nature où il a apporté des spécimens pour lui demander de décrire ceux-ci et de dire comment il les a découverts.

Si on observe qu'un élève est peu habile à fournir des explications et à donner des consignes claires, l'enseignant pourra l'aider à expliquer un problème de mathématiques qu'il a réussi à un autre qui éprouve des difficultés.

Les occasions de communication orale sont nombreuses dans une classe; elles peuvent servir à développer l'habileté à communiquer oralement si d'une part on observe bien les forces et les faiblesses de chaque élève et si, d'autre part, on connaît les exigences et les contraintes des situations qui se présentent ou de celles qu'on organise. On peut alors choisir des interlocuteurs plutôt que d'autres parce qu'on a saisi une occasion de les faire progresser.

Souvent, pour diverses raisons dont l'efficacité et la rapidité, on choisit les mêmes élèves, ceux qui s'acquittent le mieux de cette tâche, pour communiquer un message à l'extérieur de la classe ou pour expliquer une notion à d'autres. Ceux-ci deviennent de plus en plus habiles alors que les autres ont peu d'occasions d'accroître leur habileté. Il peut sembler plus long de fournir des occasions à ces derniers et d'organiser même en classe des situations où ils pourront exercer leur habileté. C'est pourtant une condition essentielle au développement de l'habileté: que chacun vive des situations nombreuses et variées de communication orale.

5. DES INSTRUMENTS POUR FACILITER L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Nous présentons dans ce chapitre quelques instruments qui pourront être utilisés tels quels ou qui pourront être adaptés selon les besoins de chacun.

Le premier, intitulé Relevé des situations d'évaluation de l'habileté à communiquer oralement, est un instrument de planification. Vient ensuite un ensemble de huit grilles d'observation parmi lesquelles l'enseignant choisit celle(s) qui convient (ou qui conviennent) à l'aspect ou aux aspects qu'il veut observer.

5.1 RELEVÉ DES SITUATIONS D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Il s'agit d'un instrument qui permet de repérer quels élèves ont été observés et dans quelles situations. On y trouve une liste d'activités de communication classées selon le type de discours et l'espace nécessaire pour y inscrire le nom des élèves.

On peut, soit indiquer par un signe dans quelles situations tels élèves ont été observés, soit y inscrire la ou les date(s) de ces observations, si on veut suivre le développement de l'habileté tout au long de l'année. On peut aussi y inscrire une appréciation ou à quel moment on juge le résultat satisfaisant, ce qui permet alors de décider quelles situations on doit organiser et pour quels élèves.

C'est un instrument qui peut aider à planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation et à varier ces situations de manière à ce que les élèves élargissent leur habileté.

	Expressif				Incitatif					Informatif								Ludique et poétique			
Situations / Nom des élèves	conversations	jeux de rôle	échanges	discussions	invitations	discussions	jeux de rôle	expl. de consigne	annonce publici.	exposé	compte rendu	jeux de rôle	conver. télépho.	reportage	interview	enregistrement	discussions	audition de disque	jeux verbaux	saynètes	récitations
1.																					
2.																					
3.																					
4.																					
5.																					
6.																					
7.																					
8.																					
9.																					
10.																					
11.																					
12.																					
13.																					
14.																					
15.																					
16.																					
17.																					
18.																					
19.																					
20.																					
21.																					
22.																					
23.																					
24.																					
25.																					
26.																					
27.																					
28.																					
29.																					
30.																					

5.2 GRILLES D'OBSERVATION

Les huit grilles qui suivent ont pour but de faciliter l'observation et la description des stratégies utilisées par le locuteur. Six grilles ont trait à l'intention de communication: elles contiennent un ensemble de comportements possibles pour exprimer une émotion (grille N° 1) ou une opinion (grille N° 2), pour transmettre une ou des information(s) (grille N° 3), pour faire agir, donner des consignes ou des conseils (grille N° 4), pour convaincre (grille N° 5) et pour évoquer l'imaginaire et détendre (grille N° 6); une septième grille contient un ensemble de comportements ou d'indices qui permettent de voir si le discours est adapté à l'interlocuteur visé; enfin, la grille N° 8 contient les indices qui ont trait à l'adaptation du discours aux caractéristiques de la situation de communication.

Chaque grille contient deux parties: le choix des informations et la manière de dire. Parmi tout ce qu'il connaît d'un sujet, le locuteur choisit les informations qu'il juge essentielles de dire pour atteindre son but, compte tenu des besoins d'informations de l'interlocuteur visé et du rapport qu'il veut établir avec lui d'une part et d'autre part, des exigences et des contraintes du contexte dans lequel il se trouve. Les indices qui permettent de décrire quel choix fait le locuteur sont contenus dans la première partie de chaque grille intitulée choix de l'information.

Le locuteur dispose d'un certain nombre de moyens pour atteindre son but, pour établir et maintenir le contact avec l'interlocuteur et pour satisfaire aux exigences de la situation; ces moyens sont la structure de son propos, la syntaxe, le vocabulaire, l'expression du visage ou mimique, le geste, le regard, l'intonation, les supports visuels, auditifs ou techniques. Dans la deuxième partie de chaque grille, on trouve des indices qui permettent de décrire comment le locuteur utilise ces moyens. Ces indices sont regroupés sous le titre manière de dire.

Bien sûr, aucune de ces grilles ne suffit à elle seule à observer l'ensemble des phénomènes d'une activité de communication. Elles ne permettent pas de décrire les interactions entre le locuteur et l'interlocuteur; par ailleurs, elles sont construites autour de l'une ou l'autre composante de la communication. Si on voulait, par exemple, décrire comment un élève s'y prend pour informer des interlocuteurs plus jeunes qui lui ont fait une demande dans le cadre d'une leçon de sciences humaines, il faudrait utiliser trois grilles: une qui permet de décrire la stratégie employée pour informer, une autre qui permet de voir comment il adapte son discours aux caractéristiques des interlocuteurs visés et une troisième qui vise à décrire comment il adapte son discours au contexte particulier de cette communication. Cela est possible mais suppose que l'observateur est très habile ou dispose de conditions particulières et qu'il puisse se consacrer exclusivement à sa tâche d'observation.

Chaque grille contient trois colonnes. Dans la première colonne, on trouve les phénomènes sur lesquels peut porter l'observation. La deuxième colonne, en rapport avec chaque fait de communication, présente un ensemble de comportements possibles: ce que le locuteur peut faire au cours d'une activité de communication. Dans la dernière colonne, nous avons donné des exemples qui peuvent illustrer chaque comportement. Pour utiliser la grille en classe, la troisième colonne devient l'endroit où l'enseignant inscrit ses observations au cours des différentes situations. On peut y inscrire soit quel comportement est adopté par le locuteur, soit une appréciation du comportement observé.

On peut utiliser une grille pour observer l'ensemble des faits de communication dans une situation donnée ou quelques faits en particulier ou même, un seul fait.

Chaque grille est précédée d'un court texte qui décrit soit les particularités du type de discours observé, soit les traits qui définissent l'adaptation du discours à l'interlocuteur et aux caractéristiques de la situation.

5.2.1 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression de sentiments, de goûts, de préférences, d'émotions, de souhaits

Caractéristiques

Utiliser le langage à des fins d'expression, c'est traduire ses sentiments, ses émotions, ses goûts. C'est parler de soi: de ce qui atteint, émeut, étonne, bouleverse, contrarie, inquiète. On en trouve des manifestations dans le roman, la poésie, le journal intime; on s'exprime aussi dans certains écrits autobiographiques, la correspondance, la nouvelle. À l'oral, le discours expressif se manifeste dans les conversations face à face, les confidences et les échanges divers que suscitent les événements quotidiens.

De nombreuses occasions sont fournies par la vie de la classe qui permettent à l'élève de pratiquer ce type de discours: un spectacle, une fête, une émission de télévision, un film, suscitent de nombreuses réactions qu'on peut écouter avec profit. L'enseignant peut aussi, comme le suggère le programme, organiser des situations qui favorisent l'émergence de ce type de discours. Les jeux de rôle, les saynètes, les marionnettes peuvent servir de médiateurs tout autant que l'expression sur un thème prédéterminé.

L'expression d'émotions et de sentiments en classe appelle quelques précisions. D'abord, comme on le soulignait plus avant, cette forme de discours se trouve à une limite du pôle de la communication où les exigences d'explicitation sont très faibles et où, par conséquent, la prise en considération de l'interlocuteur est mise au second plan. Nul ne peut intervenir dans la peur d'un autre ou sur l'expression de ses causes: on nage ici en pleine subjectivité. Il importe alors de respecter les significations personnelles tout autant que ses silences. A l'élève qui refuse d'exprimer cette part de lui, l'enseignant peut proposer d'entrer dans des jeux de rôle ou encore, suggérer des situations moins difficiles, quitte à revenir plus tard dans l'année à l'expression de soi.

Il faut dire ensuite qu'avec la formule du Cercle magique, beaucoup d'enseignants ont pris l'habitude de commencer leur matinée par des expressions sur des sujets proches de l'univers affectif et émotif des enfants. Ces moments privilégiés, où chacun se raconte librement, sont à distinguer des situations d'apprentissage de l'oral où l'événement est nécessairement suivi d'une période d'objectivation pendant laquelle on examine tout autant que le réel traité, la manière dont celui-ci a ou n'a pas été communiqué. Pratiquer le Cercle magique est très bien, mais cela ne dispense pas de travailler par ailleurs l'habileté à communiquer des goûts, des sentiments et des émotions.

Pour exprimer ses émotions, le locuteur peut avoir recours à divers procédés. Voici un exemple qui illustre une stratégie possible:

Voici ce que dit Stéphanie (7 ans) lorsqu'on lui demande de nous raconter un événement où elle a eu peur:

"Ben moi la fois où j'ai eu peur c'est quand j'ai vu une moufette ...

J'me promenais tranquillement dans ma campagne, pis là j'lai vue ...

J'ai arrêté net; j'avais assez peur qu'elle m'arrose ...

J'ai attendu qu'elle parte, pis là j'me suis mise à courir, pis j'ai couru, pis j'ai couru, ...

J'avais jamais eu peur de même en tout cas ..."

Si on veut décrire cette expression sous l'angle des procédés, on peut dire qu'ici l'élève-locutrice a d'abord identifié son émotion (j'ai eu peur), en précisant l'événement ou la cause de cette émotion (j'ai rencontré une moufette). Puis elle a rapporté les faits principaux (la promenade, la rencontre, la fuite) en précisant certaines circonstances (dans ma campagne, tranquillement, ...). Stéphanie a évoqué sa hâte de quitter les lieux en utilisant la répétition (pis j'ai couru, pis j'ai couru, ...). Elle a terminé son exposé en rappelant, pour mettre de l'insistance, le sentiment principal qui ressort pour elle de cet événement.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE ÉMOTION, UN SENTIMENT, UN GOÛT, UNE PRÉFÉRENCE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
<u>Choix de l'information</u>		
1. Amorce	1.1 nomme son émotion, son goût, sa préférence	- j'ai eu peur... - j'aime mieux vivre à la campagne...
	1.2 réagit au propos d'un autre	- moi aussi, je... - non, j'aime mieux...
2. Explicitation	2.1 décrit les faits qui causent l'émotion	- je me promenais... - ça me ferait plaisir que tu viennes chez moi...
	2.2 décrit les circonstances	- c'était l'après-midi...
	2.3 décrit ses actions	- je me suis mise à courir...
	2.4 décrit ses réactions	- je tremblais... - j'étais figée...
3. Justification	3.1 réfère à une expérience antérieure	- ça me faisait penser à...
	3.2 réfère à ses valeurs	- je sais que c'est mieux de...
	3.3 anticipe des conséquences possibles	- j'ai eu peur qu'elle m'arrose...
4. Conclusion	4.1 nuance, atténue	- j'ai eu peur mais après...
	4.2 insiste	- j'avais jamais eu peur comme ça...
	4.3 porte un jugement	- je savais que c'était pas dangereux mais...
	4.4 anticipe une autre expérience semblable	- la prochaine fois...
	4.5 s'engage	- je t'aime et je te promets que...
<u>Manière de dire</u>		
5. Organisation du discours	5.1 suit l'ordre affectif	- j'ai eu peur... j'ai eu si peur que... puis je me suis calmée...
	5.2 suit l'ordre chronologique des événements	- j'ai eu peur... je me suis mise à courir...
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à des émotions	- j'ai senti... - je suis fière... - j'aime mieux... - je crains...
	6.2 emploie des mots imagés	- je tremblais comme une feuille...
7. Mimiques	7.1 fait voir l'émotion	
	7.2 amplifie l'émotion	
8. Gestes	8.1 illustre son propos par des gestes	
	8.2 amplifie les gestes	
9. Intonation	9.1 module sa voix selon l'émotion	
	9.2 montre de l'insistance ou de l'emphase	

GRILLE Nº 1

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE ÉMOTION, UN SENTIMENT, UN GOÛT, UNE PREFERENCE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 nomme son émotion						
	1.2 réagit au propos d'un autre						
2. Explicitation	2.1 décrit les faits qui causent l'émotion						
	2.2 décrit les circonstances						
	2.3 décrit ses actions						
	2.4 décrit ses réactions						
3. Justification	3.1 réfère à une expérience antérieure						
	3.2 réfère à ses valeurs						
	3.3 anticipe des conséquences possibles						
4. Conclusion	4.1 nuance, atténue						
	4.2 insiste						
	4.3 porte un jugement						
	4.4 anticipe une autre expérience semblable						
	4.5 s'engage						
Manière de dire							
5. Organisation du discours	5.1 suit l'ordre affectif						
	5.2 suit l'ordre chronologique des événements						
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à des émotions						
	6.2 emploie des mots imagés						
7. Mimiques	7.1 fait voir l'émotion						
	7.2 amplifie l'émotion						
8. Gestes	8.1 illustre son propos par des gestes						
	8.2 amplifie les gestes						
9. Intonation	9.1 module sa voix selon l'émotion						
	9.2 montre de l'insistance ou de l'emphase						

5.2.2 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression d'opinions

Caractéristiques

En tant qu'agent privilégié de son apprentissage, l'élève est amené aussi à exprimer ses intérêts, ses opinions, ses valeurs. Des sujets comme les devoirs à domicile, l'heure du coucher, la durée des périodes de vacances, le rôle des enfants dans la prise de décision dans la famille ou en classe, les horoscopes, les phénomènes paranormaux, les records, etc. sont propres à n'en pas douter à susciter des opinions variées. On peut aussi s'engager dans l'organisation d'un carnaval, d'une sortie ou d'une activité spéciale et faire une discussion en équipes pour prévoir l'organisation et trouver des solutions aux problèmes soulevés. L'expression d'opinions est prédominante lorsqu'il s'agit de prévoir un événement à venir ou les conséquences d'une action, de donner son appui ou son désaccord, de formuler des hypothèses.

On peut aussi, avec les élèves du deuxième cycle, planifier des activités comme le débat ou le panel qui sont des occasions privilégiées d'expression d'opinions; ils y apprendront les règles qui régissent ces types de discours tout en développant leur habileté à faire connaître leurs opinions, leurs croyances et leurs valeurs.

Les stratégies pour exprimer une opinion peuvent varier d'un locuteur à l'autre. Dans l'exemple qui suit, Caroline s'appuie sur sa propre expérience pour donner son opinion alors que Marie-Hélène s'appuie sur une hypothèse et sur un sentiment; quant à Benoit, il justifie son opinion par une preuve (j'ai raison de ne pas faire de passes puisque les filles ne le demandent pas). Examinons cet exemple tiré d'une discussion en classe lancée par l'enseignante:

Enseignante : - Moi j'aimerais ça avoir l'opinion du monde. Est-ce vrai que les gars aident pas les filles au ballon?

Caroline : - Je ne suis pas d'accord (amorce en réagissant à la question de l'enseignante) parce que moi quand je joue, les gars, ils me font souvent d'la passe (illustre de son expérience). Parce qu'ils savent que je suis capable de compter un but (développe un argument). Des fois même, ils me disent "Bravo Caroline!" à la place de m'décourager (insiste).

Marie-Hélène: - Mais des fois aussi les gars... (amorce en réagissant à l'opinion de Caroline). Supposons, quand ils voient juste une fille, ils l'encouragent, mais quand il y en a plus, ben là, ils les encouragent plus (formule une hypothèse pour expliquer ce qui se passe)... ils les découragent (semble relié à l'amorce). Moi j'aime pas ça quand on m'décourage (justifie par l'expression d'un sentiment).

Benoit : - Ben j'voudrais dire que c'est vrai que quand il y a des filles, j'leur fais pas de passe (énonce son opinion en confirmant l'hypothèse de Marie-Hélène)... mais il y a personne dans les filles qui me le demande (fournit une preuve qui justifie son opinion).

Les stratégies de ces trois locuteurs sont différentes et contribuent à faire avancer la discussion. Ce qui frappe aussi, c'est la manière de dire: alors qu'on perçoit un lien entre les énoncés de Caroline et de Benoit, il y a même une progression entre les énoncés de Caroline, la structure est plus difficile à percevoir dans le propos de Marie-Hélène: son opinion n'est pas énoncée clairement au début et elle s'interrompt pour formuler une hypothèse: le lien n'est pas évident entre son opinion et l'hypothèse dont elle se sert pour expliciter.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE OPINION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 énonce une opinion 1.2 réagit à l'opinion d'un autre	- moi, je pense que... - je suis d'accord avec toi, mais...
2. Explicitation	2.1 développe un argument 2.2 exprime un sentiment 2.3 illustre d'un exemple, d'une expérience 2.4 formule une hypothèse	- les filles peuvent nous aider... - j'aime ça quand... - c'est comme l'autre jour... - supposons, quand ils passent le ballon...
3. Justification	3.1 fournit une preuve 3.2 réfère à ses valeurs 3.3 réfère à ses sentiments, ses goûts 3.4 réfère à une source extérieure 3.5 anticipe une conséquence	- quand on fait des passes, on gagne... - je suis certaine que les filles peuvent bien jouer... - parce que je me sens mieux... - mon père m'a dit que... - on aurait plus de chance de gagner si les gars...
4. Fermeture	4.1 résume son opinion 4.2 atténue 4.3 insiste 4.4 fait une suggestion	- le plus important c'est... - il y a peut-être des exceptions... - j'en suis convaincu... - peut-être qu'il faudrait changer les équipes...
Manière de dire		
5. Organisation	5.1 regroupe ses arguments 5.2 établit une progression	des arguments les moins importants aux plus importants ou l'inverse
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à l'expression d'opinions	utilisation du je, - je pense que, je crois, je suis pour...
7. Mimiques	7.1 exprime de l'assurance 7.2 exprime de l'insistance	surtout quand l'expression d'opinions mène à une décision
8. Gestes	8.1 montre de l'assurance 8.2 montre de l'insistance 8.3 illustre son propos par des gestes	gestes qui illustrent les exemples, les conséquences
9. Intonation	9.1 utilise un ton neutre 9.2 montre de l'assurance 9.3 montre de l'insistance	

GRILLE N° 2

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE OPINION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
<u>Choix de l'information</u>							
1. Amorce	1.1 énonce une opinion						
	1.2 réagit à l'opinion d'un autre						
2. Explicitation	2.1 développe un argument						
	2.2 exprime un sentiment						
	2.3 illustre d'un exemple, d'une expérience						
	2.4 formule une hypothèse						
3. Justification	3.1 fournit une preuve						
	3.2 réfère à ses valeurs						
	3.3 réfère à ses sentiments, ses goûts						
	3.4 réfère à une source extérieure						
	3.5 anticipe une conséquence						
4. Fermeture	4.1 résume son opinion						
	4.2 atténue						
	4.3 insiste						
	4.4 fait une suggestion						
<u>Manière de dire</u>							
5. Organisation	5.1 regroupe ses arguments						
	5.2 établit une progression						
6. Vocabulaire	6.1 emploie des mots qui réfèrent à l'expression d'opinions						
7. Mimiques	7.1 exprime de l'assurance						
	7.2 exprime de l'insistance						
8. Gestes	8.1 montre de l'assurance						
	8.2 montre de l'insistance						
	8.3 illustre son propos par des gestes						
9. Intonation	9.1 utilise un ton neutre						
	9.2 montre de l'assurance						
	9.3 montre de l'insistance						

5.2.3 L'observation du discours à caractère informatif

Caractéristiques

Qu'il s'agisse d'une discussion autour d'un thème familier, d'un compte rendu, d'un fait vécu, d'un exposé ou d'un reportage, le discours informatif est une relation de faits, de connaissances, d'observations. Pour jouer ce rôle, c'est-à-dire pour être connu et compris, le message informatif se doit d'être clair, précis, objectif.

Bien sûr, il n'y a pas qu'une manière de regarder les faits et les événements. Selon le bout de la lorgnette qu'on choisit, la poutre devient paille... Mais malgré tout, on attend d'un informateur qu'il nous mette au courant, qu'il nous fasse connaître le plus possible de faits en nous laissant la tâche d'interpréter et de juger.

Il ne suffit pas cependant que le discours informatif soit impartial pour qu'il réussisse à retenir l'attention. Il faut en plus qu'il soit pertinent, c'est-à-dire qu'il réponde aux besoins d'information des interlocuteurs. Raconter à ses compagnons la sortie de classe de la veille risque peu de susciter l'intérêt quel que soit l'effort pour ne rien oublier des événements vécus! Il importe que le discours informe, c'est-à-dire qu'il apporte aux interlocuteurs peu ou pas au fait, des renseignements nouveaux ou supplémentaires.

Les thèmes qui peuvent être exploités en classe ne manquent pas: les religions, les planètes, la géographie des continents, la collection de timbres, l'histoire de son milieu, etc.; tout cela, tout ce que les écoliers ont acquis par observation et par expérimentation peut faire l'objet de communication. Le programme suggère aussi que l'écolier, par le biais des jeux de rôle, s'adresse à des interlocuteurs variés: ministre de l'Éducation, enfants d'un autre pays, enfants plus jeunes, parents, voisins, ...

Remarques

Le discours informatif est sans doute le type de discours le plus connu des enseignants. C'est l'exposé classique. À cause des exigences d'objectivité qu'il pose, il est normal et même souhaitable que l'élève garde avec lui au moment de l'exposé un plan ou des notes qui le guideront.

Par ailleurs, et on l'a déjà dit, dans les discours à caractère informatif ce qu'on retrouve surtout ce sont la description de faits, l'exposé et l'explication de phénomènes objectifs. Sans que cela brise la structure du propos, il est normal d'y retrouver, surtout en situation de classe, l'expression de sentiments ou de souhaits. Par exemple, dans un exposé où Pierre présente différentes marques de voitures, on l'entend dire: "Moi, celle que j'préfère, c'est..." L'expression de cette préférence, loin de nuire à son exposé, a contribué plutôt à susciter l'intérêt de l'interlocuteur.

Toujours en rapport avec l'objectivité de l'information fournie, nous avons remarqué à maintes reprises la tendance, chez les élèves du deuxième cycle surtout, à confondre ce qu'ils savent et ce qu'ils croient. Ils affirment là où une hypothèse aurait suffi. Lors de la préparation des travaux de recherche, ou au moment de l'objectivation, il y aurait sans doute lieu de préciser cet aspect.

Il importe de préciser enfin que l'exigence de rigueur et d'exactitude qu'impose le genre informatif doit être regardée à la lumière du contexte dans lequel il s'inscrit. Il est fort peu souhaitable, avec certains auditoires, d'utiliser une terminologie savante ou un vocabulaire technique même s'ils sont adéquats. Cela est d'autant plus vrai à l'oral que ni le référent, ni le texte ne sont disponibles pour l'interlocuteur. Il faut alors compter sur la redondance, ainsi que sur tous les procédés d'explicitation disponibles pour faciliter l'introduction des concepts.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À INFORMER

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
<u>Choix de l'information</u>		
1. Amorce	1.1 annonce son sujet 1.2 annonce son but 1.3 répond à une question 1.4 annonce les aspects traités	- je vais vous parler de...
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels 2.2 définit un objet, un concept 2.3 décrit une personne 2.4 fournit des exemples 2.5 explique un phénomène 2.6 énonce une hypothèse explicative 2.7 apporte des preuves 2.8 s'appuie sur des sources extérieures	- j'ai vu un accident. Il y avait... - c'est un outil qui sert à... - Graham Bell est un homme qui... - c'est un grand événement parce que... - c'est peut-être parce que... - je l'ai vu moi-même, j'étais là... - j'ai vu à la télé que...
3. Fermeture	3.1 résume son propos 3.2 fait des suggestions 3.3 fait un commentaire personnel 3.4 anticipe une action	- pour faire la même expérience, vous pourriez... - mon expérience m'a montré que... - je voudrais en savoir plus long et je lirai...
<u>Manière de dire</u>		
4. Organisation	4.1 regroupe les informations 4.2 suit un ordre logique 4.3 suit un ordre chronologique	
5. Vocabulaire	5.1 démontre l'intention d'informer 5.2 décrit avec précision	- j'ai appris que... à cet endroit, il y a... j'ai vu...
6. Gestes	6.1 démontre ce qu'il dit	
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, des dessins, des schémas 7.2 fait des dessins et des schémas	
8. Intonation	8.1 utilise un ton neutre 8.2 a un ton animé 8.3 montre de l'insistance sur certains aspects	

GRILLE N° 3

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À INFORMER

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 annonce son sujet						
	1.2 annonce son but						
	1.3 répond à une question						
	1.4 annonce les aspects traités						
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels						
	2.2 définit un objet, un concept						
	2.3 décrit une personne						
	2.4 fournit des exemples						
	2.5 explique un phénomène						
	2.6 énonce une hypothèse explicative						
	2.7 apporte des preuves						
	2.8 s'appuie sur des sources extérieures						
3. Fermeture	3.1 résume son propos						
	3.2 fait des suggestions						
	3.3 fait un commentaire personnel						
	3.4 anticipe une action						
Manière de dire							
4. Organisation	4.1 regroupe les informations						
	4.2 suit un ordre logique						
	4.3 suit un ordre chronologique						
5. Vocabulaire	5.1 démontre l'intention d'informer						
	5.2 décrit avec précision						
6. Gestes	6.1 démontre ce qu'il dit						
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, des dessins, des schémas						
	7.2 fait des dessins et des schémas						
8. Intonation	8.1 utilise un ton neutre						
	8.2 a un ton animé						
	8.3 montre de l'insistance sur certains aspects						

5.2.4 L'observation du discours à caractère incitatif: faire agir

Caractéristiques

Si la tâche d'informer s'achève quand le récepteur connaît les faits, la tâche d'inciter elle ne s'en tient pas là. En utilisant la langue à cette fin, on veut changer l'opinion de quelqu'un, modifier son comportement, diriger son action. De façon plus ou moins subtile, plus ou moins ingénieuse, les propos qu'on tient alors veulent soit faire agir, soit convaincre.

Faire agir

Faire prendre à quelqu'un différentes postures, le faire se déplacer, demander des informations, établir une démarche, expliquer un procédé, une technique, tous ces messages se ressemblent en ce qu'ils dictent de façon claire à l'interlocuteur l'action à faire, la conduite à adopter. C'est le langage de la consigne, des règlements, des questionnaires, des instructions, des conseils.

Le maître connaît et maîtrise bien, règle générale, cette fonction du langage: n'a-t-il pas la plupart du temps l'initiative de tous les "mouvements de classe"? Il pourrait partager cette tâche en confiant parfois aux élèves le soin de convoquer certaines rencontres, de diriger une activité ou de faire une démonstration. Il peut aussi, comme pour les autres formes de discours, organiser des jeux de rôle mettant en scène des élèves de différents groupes d'âge qui se voient expliquer des jeux, des sports, ...

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À FAIRE AGIR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
Choix de l'information		
1. Amorce	1.1 annonce son but	- je veux vous donner des conseils...
	1.2 annonce le but de l'action	- le jeu consiste à...
	1.3 répond à une demande	
	1.4 donne une consigne générale	- pour l'Halloween, tu devrais...
2. Explicitation	2.1 donne une instruction générale	- pour être en santé, tu dois...
	2.2 donne une instruction particulière	- chaque nuit, tu dois dormir...
	2.3 décrit une action	- place ta main en haut...
	2.4 fournit un exemple	
	2.5 fait une suggestion	- tu pourrais commencer par...
	2.6 donne un conseil	- tu ferais mieux de...
	2.7 décrit des circonstances	- s'il fait froid, tu peux...
3. Justification	3.1 donne une preuve	- j'ai vu souvent des gens qui...
	3.2 réfère à une expérience	- ça m'est arrivé déjà...
	3.3 s'appuie sur des sources extérieures	- j'ai demandé à...
	3.4 réfère à ses valeurs	- je sais que c'est mieux de...
	3.5 anticipe des conséquences	- tu pourrais te faire mal si...
4. Fermeture	4.1 s'engage	- je t'aiderai si tu as besoin...
	4.2 insiste	- n'oubliez surtout pas de...
	4.3 nuance	- des fois, c'est différent...
	4.4 résume les instructions	
Manière de dire		
5. Organisation	5.1 suit un ordre logique	- je vais vous dire quoi manger et quels exercices faire pour...
	5.2 suit l'ordre des actions	
	5.3 regroupe les informations	
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de faire agir	emploi de l'impératif, du "il faut que" ou "tu dois", de la 2e personne
	6.2 décrit avec précision	
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, schémas, dessins	
	7.2 fait des schémas et des dessins	
	7.3 se sert d'objets	jeux, instruments, etc.
8. Gestes	8.1 illustre les actions	
	8.2 illustre les faits, les exemples	
9. Intonation	9.1 a un ton neutre	
	9.2 a un ton animé	
	9.3 montre de l'insistance	

GRILLE Nº 4

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À FAIRE AGIR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
<u>Choix de l'information</u>							
1. Amorce	1.1 annonce son but						
	1.2 annonce le but de l'action						
	1.3 répond à une demande						
	1.4 donne une consigne générale						
2. Explicitation	2.1 donne une instruction générale						
	2.2 donne une instruction particulière						
	2.3 décrit une action						
	2.4 fournit un exemple						
	2.5 fait une suggestion						
	2.6 donne un conseil						
	2.7 décrit des circonstances						
3. Justification	3.1 donne une preuve						
	3.2 réfère à une expérience						
	3.3 s'appuie sur des sources extérieures						
	3.4 réfère à ses valeurs						
	3.5 anticipe des conséquences						
4. Fermeture	4.1 s'engage						
	4.2 insiste						
	4.3 nuance						
	4.4 résume les instructions						
<u>Manière de dire</u>							
5. Organisation	5.1 suit un ordre logique						
	5.2 suit l'ordre des actions						
	5.3 regroupe les informations						
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de faire agir						
	6.2 décrit avec précision						
7. Illustrations	7.1 apporte des photos, schémas, dessins						
	7.2 fait des schémas et des dessins						
	7.3 se sert d'objets						
8. Gestes	8.1 illustre les actions						
	8.2 illustre les faits, les exemples						
9. Intonation	9.1 a un ton neutre						
	9.2 a un ton animé						
	9.3 montre de l'insistance						

5.2.5 L'observation du discours à caractère incitatif: convaincre

Caractéristiques

Les enfants sont souvent en contact avec ce type de discours tant comme interlocuteurs, quand ils entendent et voient des annonces publicitaires, que comme locuteurs, quand ils tentent de convaincre leurs parents, un adulte ou un autre enfant de leur donner un objet ou de leur accorder une faveur.

Ce qui caractérise ce type de discours c'est qu'il est très centré sur l'interlocuteur: les meilleurs arguments sont ceux qui vont faire bouger l'interlocuteur. Le locuteur choisit ses arguments en fonction de la perception qu'il a de l'interlocuteur et à partir, bien sûr, de ses expériences antérieures. Les arguments peuvent être variés: l'un tentera de convaincre en décrivant les avantages de ce qu'il veut obtenir alors qu'un autre essaiera d'émouvoir en exprimant des sentiments; certains s'engagent et font des promesses pour obtenir un oui alors que d'autres s'appuient sur des expériences antérieures ou réfèrent à des sources qu'ils considèrent fiables. Ce qu'il importe d'observer, c'est la stratégie utilisée par le locuteur en faisant abstraction de tout jugement de valeur. Dans l'activité d'objectivation, on pourra inviter l'élève à porter un jugement de pertinence: sa stratégie a-t-elle réussi? pourquoi? était-ce la seule possible? était-ce celle qui convenait le mieux?

Une autre caractéristique du discours qui vise à convaincre est l'importance de la structure ou de l'organisation des arguments. Habituellement, un locuteur expérimenté non seulement choisit des arguments convaincants mais aussi les organise dans un ordre susceptible de produire l'effet désiré. Il présentera en premier l'argument le plus fort pour gagner son interlocuteur en partant ou inversement, le réservera pour la fin, établissant ainsi une progression dans le but de gagner petit à petit l'autre à sa cause.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À CONVAINCRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
<u>Choix de l'information</u>		
1. Amorce	1.1 annonce son but 1.2 réagit au propos d'un autre	- je veux que vous votiez pour moi...
2. Explicitation	2.1 décrit des faits 2.2 décrit des circonstances 2.3 exprime un sentiment 2.4 s'engage ou promet 2.5 développe un argument	- viens avec nous, il y aura beaucoup d'amis... - si tu viens l'été, tu verras... - j'aimerais tant que tu viennes avec moi... - tu es mon ami... - je te promets que... - je serai un bon président puisque je suis bien connu...
3. Justification	3.1 donne une preuve 3.2 réfère à une expérience 3.3 réfère à ses valeurs 3.4 s'appuie sur des sources extérieures 3.5 anticipe des conséquences	- l'an dernier, j'ai eu beaucoup de votes... - quand j'y suis allé, je me suis beaucoup amusé... - c'est important de... - demandez à... il vous dira... - si je suis élu, on aura...
4. Fermeture	4.1 insiste 4.2 résume ses arguments 4.3 s'engage 4.4 fait une suggestion	- je vous assure que... - je te promets que... - pense un peu, tu m'en parleras tantôt...
<u>Manière de dire</u>		
5. Organisation	5.1 regroupe les informations 5.2 établit une progression	
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de convaincre	emploi de l'impératif; des formes "il faut", "tu dois"; emploi d'expressions: je t'assure...
7. Mimiques	7.1 démontre de l'assurance 7.2 démontre de l'insistance	
8. Gestes	8.1 illustre les faits 8.2 démontre de l'assurance 8.3 démontre de l'insistance	
9. Intonation	9.1 a un ton animé 9.2 fait preuve d'assurance 9.3 fait preuve d'insistance	

GRILLE Nº 5

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À CONVAINCRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
<u>Choix de l'information</u>							
1. Amorce	1.1 annonce son but						
	1.2 réagit au propos d'un autre						
2. Explicitation	2.1 décrit des faits						
	2.2 décrit des circonstances						
	2.3 exprime un sentiment						
	2.4 s'engage ou promet						
	2.5 développe un argument						
3. Justification	3.1 donne une preuve						
	3.2 réfère à une expérience						
	3.3 réfère à ses valeurs						
	3.4 s'appuie sur des sources extérieures						
	3.5 anticipe des conséquences						
4. Fermeture	4.1 insiste						
	4.2 résume ses arguments						
	4.3 s'engage						
	4.4 fait une suggestion						
<u>Manière de dire</u>							
5. Organisation	5.1 regroupe les informations						
	5.2 établit une progression						
6. Vocabulaire	6.1 démontre l'intention de convaincre						
7. Mimiques	7.1 démontre de l'assurance						
	7.2 démontre de l'insistance						
8. Gestes	8.1 illustre les faits						
	8.2 démontre de l'assurance						
	8.3 démontre de l'insistance						
9. Intonation	9.1 a un ton animé						
	9.2 fait preuve d'assurance						
	9.3 fait preuve d'insistance						

5.2.6 L'observation du discours ludique et poétique

Caractéristiques

Le discours poétique et ludique ne vise pas seulement à faire rire, à amuser et à distraire; il vise d'une part pour le locuteur à inventer, à créer un monde imaginaire parfois à la limite du réel et de l'imaginaire, à évoquer par des images, un vécu intérieur difficile à communiquer directement et d'autre part, pour l'interlocuteur ou le spectateur, le discours poétique vise à l'émouvoir, à le transporter dans un monde d'images et d'invention, à lui faire partager des rêves, des émotions et des faits vécus.

Les enfants ont de plus en plus souvent l'occasion d'assister et de participer à des spectacles et, en particulier, le théâtre pour enfants les amène à revivre par l'intermédiaire d'images et de personnages, des rêves, des émotions, des réalités quotidiennes qu'ils ont besoin d'apprivoiser.

En classe, on peut organiser des saynètes, des scénarios de marionnettes, des jeux de rôle, des contes, etc. dans lesquels les élèves pourront faire dire à des personnages les émotions qu'ils ressentent, les rêves qu'ils entretiennent et les difficultés qu'ils vivent. Par exemple, ils peuvent composer et jouer des saynètes autour de thèmes comme le chaton qui a peur du noir, l'oiseau qui s'est cassé une aile, le petit garçon qui trouve de nouveaux amis. Ils peuvent aussi inventer en mettant en scène deux ou trois personnages qui n'ont habituellement aucun rapport entre eux: un policier et un lutin farfelu, un savant, un extra-terrestre et un poisson rouge.

Le discours poétique est celui dans lequel on peut laisser libre cours à l'imaginaire; tout peut arriver, tout est possible à condition qu'on donne au spectateur les moyens d'accéder au monde qu'on veut évoquer. Les moyens sont les dialogues, la narration, les décors, les costumes, les effets sonores, etc. tout ce qui permet au spectateur de se représenter l'univers dans lequel on veut le transporter.

Les devinettes et les charades font aussi partie de ce type de discours, de même que les blagues, les histoires et les jeux de mots. Ces dernières activités ont une fonction plus ludique que poétique et on peut les exploiter à l'occasion de spectacles, de sorties récréatives ou éducatives ou quand on a tout simplement besoin de se détendre. Comme toute activité de communication, ces dernières méritent qu'on les prépare et qu'on en fasse l'objectivation pour éviter que les élèves ne se complaisent à reproduire ce qu'ils voient à la télévision et qu'ils développent leur créativité.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À DISTRAIRE ET À ÉVOQUER L'IMAGINAIRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
<u>Choix de l'information</u>		
1. Amorce	1.1 annonce son but	- je veux vous faire deviner...
	1.2 en annonçant son sujet	- c'est l'histoire de...
	1.3 en donnant un titre	
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels	- mon premier est une partie du visage...
		- j'étais dans la forêt...
	2.2 décrit des faits fictifs	- une girafe est entrée dans le métro et...
	2.3 décrit des circonstances	- il faisait noir, on n'entendait rien, soudain...
	2.4 exprime un sentiment	- j'ai trop peur...
	2.5 exprime un souhait	- je voudrais devenir si petite que...
	2.6 fait des comparaisons	
	2.7 questionne	- d'où viens-tu comme ça?...
3. Fermeture	3.1 questionne	- avez-vous deviné qui je suis?...
	3.2 apporte un dénouement	
	3.3 dégage une leçon	
<u>Manière de dire</u>		
4. Organisation	4.1 suit l'ordre des événements	
	4.2 suit l'ordre des associations d'images	
	4.3 établit une progression en vue d'un effet désiré	l'ordre des éléments dans une charade ou dans une blague
5. Vocabulaire	5.1 utilise des mots imagés	
	5.2 utilise des mots qui évoquent des sentiments, des émotions	
	5.3 fait des jeux de mots	
6. Mimiques	6.1 exprime des émotions dans son visage	
	6.2 rend le caractère des personnages	
	6.3 ajoute de l'emphase	
7. Gestes	7.1 utilise le mime	
	7.2 exprime des émotions par ses gestes	
	7.3 illustre les faits	
	7.4 pointe des objets, des personnages	
	7.5 rend le caractère des personnages	
	7.6 ajoute de l'emphase	
8. Intonation	8.1 laisse sentir les émotions	surtout dans les dialogues
	8.2 crée un climat	volume de la voix
	8.3 amène l'effet désiré	ton enjoué, triste
9. Procédés particuliers	9.1 utilise des costumes	maquillage, masques, vêtements
	9.2 utilise un décor	quelques objets peuvent suffire
	9.3 utilise la musique	disque, chanson, bande sonore
	9.4 crée des effets sonores	bruits, voix
	9.5 utilise la lumière	obscurité, pénombre, etc.

GRILLE Nº 6

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À DISTRAIRE ET À ÉVOQUER L'IMAGINAIRE

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 annonce son but						
	1.2 en annonçant son sujet						
	1.3 en donnant un titre						
2. Explicitation	2.1 décrit des faits réels						
	2.2 décrit des faits fictifs						
	2.3 décrit des circonstances						
	2.4 exprime un sentiment						
	2.5 exprime un souhait						
	2.6 fait des comparaisons						
	2.7 questionne						
3. Fermeture	3.1 questionne						
	3.2 apporte un dénouement						
	3.3 dégage une leçon						
Manière de dire							
4. Organisation	4.1 suit l'ordre des événements						
	4.2 suit l'ordre des associations d'images						
	4.3 établit une progression en vue d'un effet désiré						
5. Vocabulaire	5.1 utilise des mots imagés						
	5.2 utilise des mots qui évoquent des sentiments, des émotions						
	5.3 fait des jeux de mots						
6. Mimiques	6.1 exprime des émotions dans son visage						
	6.2 rend le caractère des personnages						
	6.3 ajoute de l'emphase						
7. Gestes	7.1 utilise le mime						
	7.2 exprime des émotions par ses gestes						
	7.3 illustre les faits						
	7.4 pointe des objets, des personnages						
	7.5 rend le caractère des personnages						
	7.6 ajoute de l'emphase						
8. Intonation	8.1 laisse sentir les émotions						
	8.2 crée un climat						
	8.3 amène l'effet désiré						
9. Procédés particuliers	9.1 utilise des costumes						
	9.2 utilise un décor						
	9.3 utilise la musique						
	9.4 crée des effets sonores						
	9.5 utilise la lumière						

5.2.7 L'observation de l'habileté à adapter son discours à l'interlocuteur

La capacité d'adapter son discours à l'interlocuteur fait partie de l'habileté à communiquer et commence à se développer dès que le jeune enfant commence à parler. Il parle pour être compris et adapte ce qu'il dit à ce qu'il perçoit des attentes, des besoins et des caractéristiques de ceux à qui il s'adresse et il établit un rapport qui fera qu'il sera compris. Dans la plupart de ses communications, quand l'enfant s'adresse à des personnes familières, qui font partie de son environnement habituel, il s'adapte spontanément, puisque c'est une condition nécessaire pour entrer en contact avec les autres et répondre à ses différents besoins. Il suffit d'observer comment un enfant déploie des stratégies différentes pour convaincre un parent et un ami pour s'en rendre compte.

À l'école, le nombre des interlocuteurs augmente et surtout, leurs caractéristiques, leurs besoins et leurs attentes sont de plus en plus diversifiés: il y a des pairs très familiers, d'autres qui le sont moins, des amis proches qui partagent un vécu scolaire et social semblable, des enfants qui ont des expériences scolaires, familiales et sociales très différentes, des enfants d'âges différents, des adultes, certains qui sont très familiers, d'autres plus distants, des adultes qui tiennent des rôles variés, des gens qui partagent des valeurs, des croyances et des attitudes plus ou moins semblables; il y a aussi, qui font partie de l'environnement moins immédiat, tous les enfants et les adultes qui entrent en contact les uns avec les autres, grâce à des projets et des expériences scolaires (correspondants, gens qu'on visite ou qu'on interviewe, visiteurs, etc.). Évidemment, plus ses interlocuteurs seront variés, plus l'élève aura d'occasions d'élargir sa connaissance des autres et d'ajuster sa stratégie aux besoins, aux caractéristiques et aux attentes de ceux-ci. Chaque fois, qu'il communique, le locuteur utilise la stratégie qu'il juge la meilleure; chaque fois qu'il objective sa communication et qu'il observe le "feed-back" de l'interlocuteur, il prend conscience de sa stratégie et il peut la modifier s'il la juge insatisfaisante.

En communication orale, surtout dans les échanges spontanés, le jeu des interactions entre les interlocuteurs amène le locuteur à s'ajuster et à ajouter au fur et à mesure les informations qui rendent la compréhension plus claire et plus juste. Il importe de considérer l'intention et les caractéristiques du contexte de communication: il y a des situations où une compréhension univoque est nécessaire alors qu'il y en a d'autres où le discours peut être moins précis, parce que c'est satisfaisant ainsi ou parce que la précision viendra autrement. Par exemple, expliquer un règlement demande une compréhension univoque chez le locuteur et l'interlocuteur alors qu'échanger des impressions sur un film peut être satisfaisant même si l'interlocuteur ne connaît pas toute l'intensité des émotions ressenties; si on élabore des solutions à un problème, il importe que chaque locuteur soit précis dans la formulation de ses hypothèses ou de ses suggestions pour que les interlocuteurs puissent les considérer, les évaluer et prendre une décision éclairée, alors que si on élabore le canevas d'une saynète, on peut se permettre plus de flou puisque la précision viendra au moment de monter la saynète. On ne peut donc observer la capacité d'un élève à ajuster son propos aux besoins de l'interlocuteur en faisant abstraction des autres composantes de la situation de communication.

De plus, quand on veut évaluer l'habileté d'un élève à ajuster son discours à l'interlocuteur, il est important de considérer le "feed-back" de ce dernier. Il est le mieux placé pour juger si l'information était suffisante et pertinente compte tenu de sa connaissance du sujet traité, si elle était adaptée à son âge et à sa connaissance de la langue et si le rapport qu'a voulu établir le locuteur a été satisfaisant.

Dans la grille qui suit, nous avons abordé l'observation par le biais des mêmes faits de communication que dans les grilles qui ont trait à l'intention, pour en faciliter l'utilisation. Les indices cependant sont différents; ce sont des indices qui renseignent sur la stratégie déployée par le locuteur pour répondre aux besoins d'informations de l'interlocuteur et pour signifier le rapport qu'il veut établir avec lui. Plus particulièrement, les indices 1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 4.1, 8.2 et 12.1 sont ceux

qui renseignent sur la capacité de tenir compte des besoins d'informations de l'interlocuteur; ces informations, non verbales aussi bien que verbales, sont adaptées dans la mesure où elles sont suffisantes et pertinentes; il s'agit d'évaluer si elles sont celles dont l'interlocuteur a besoin et si elles suffisent à lui faire comprendre le sujet traité. Les autres indices servent à observer la stratégie utilisée pour établir un rapport socio-affectif avec l'interlocuteur. Ce sont les expressions, les phrases, les parties du discours, les procédés para-verbaux qui visent à amorcer, entretenir et terminer le contact, à éveiller et maintenir l'intérêt, à susciter le "feed-back" et à y répondre, à établir une relation familière, personnelle ou distante. Ces procédés sont adaptés dans la mesure où ils satisfont les besoins socio-affectifs des interlocuteurs en présence.

INDICES ● OBSERVER L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX BESOINS DE L'IN● OCUTEUR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
<u>Choix de l'information</u>		
1. Amorce	1.1 annonce son intention ou son sujet	voir les grilles Nº 1 à 6
	1.2 pique la curiosité de l'interlocuteur	- voulez-vous que je vous raconte...
	1.3 réfère à une demande ou un commentaire de l'interlocuteur	- tu m'avais demandé... - c'est bien ça que tu veux savoir?...
	1.4 réfère aux besoins, intérêts, goûts, opinions de l'interlocuteur	- je sais que vous aimez... comme tu le disais...
2. Explicitation	2.1 donne une information suffisante	
	2.2 choisit les informations selon l'âge et les intérêts de l'interlocuteur	
	2.3 puise ses exemples dans le vécu de l'interlocuteur	
	2.4 choisit des informations accessibles à l'interlocuteur	
	2.5 réfère explicitement à l'expérience de l'interlocuteur	- vous avez sûrement déjà eu peur la nuit...
	2.6 réfère explicitement aux connaissances de l'interlocuteur	- vous savez que... tu te rappelles...
	2.7 suscite le "feed-back" de l'interlocuteur	- tu comprends? qu'en penses-tu?...
	2.8 répond au "feed-back"	
3. Fermeture	3.1 réfère à la demande initiale de l'interlocuteur	- est-ce que ça répond à ta question?...
	3.2 suscite le "feed-back"	- avez-vous des questions?...
	3.3 réagit au "feed-back"	
<u>Manière de dire</u>		
4. Organisation	4.1 adopte une structure accessible à l'interlocuteur	
	4.2 donne des points de repère	- ça c'est fini, maintenant...
	4.3 interpelle l'interlocuteur	en le nommant, - c'est clair?...
	4.4 prévoit une place pour le "feed-back"	- à la fin, vous pourrez me poser des questions
5. Syntaxe	5.1 utilise une syntaxe adaptée à la compétence linguistique de l'interlocuteur	
6. Vocabulaire	6.1 utilise un vocabulaire accessible à l'interlocuteur	
	6.2 explique des termes spécialisés ou nouveaux	
	6.3 utilise un vocabulaire recherché	
	6.4 utilise un vocabulaire familier	

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
7. Mimiques	7.1 fait des mimiques susceptibles de maintenir l'intérêt	
8. Gestes	8.1 fait des gestes qui maintiennent le contact 8.2 fait des gestes qui explicitent ce qu'il dit	touche, montre, pointe un interlocuteur
9. Regard	9.1 regarde l'ensemble des interlocuteurs 9.2 regarde un ou quelques interlocuteurs dans un groupe 9.3 regarde les spectateurs et l'interlocuteur	dans un spectacle
10. Intonation	10.1 maintient l'attention par son intonation 10.2 adopte un ton familier 10.3 adopte un ton distant	
11. Débit	11.1 adopte un rythme qui facilite la compréhension 11.2 maintient l'intérêt par un rythme adapté	
12. Procédés particuliers	12.1 utilise des procédés non-verbaux adaptés à l'âge de l'interlocuteur 12.2 utilise des procédés qui personnalisent le contact 12.3 utilise des procédés qui maintiennent une distance	illustrations, mime, démonstration se rapproche, se place à la hauteur de l'interlocuteur, circule s'éloigne

GRILLE NO

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX BESOINS DE L'INTERLOCUTEUR

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
Choix de l'information							
1. Amorce	1.1 annonce son intention ou son sujet						
	1.2 pique la curiosité de l'interlocuteur						
	1.3 réfère à une demande ou un commentaire de l'interlocuteur						
	1.4 réfère aux besoins, intérêts, goûts, opinions de l'interlocuteur						
2. Explicitation	2.1 donne une information suffisante						
	2.2 choisit les informations selon l'âge et les intérêts de l'interlocuteur						
	2.3 puise ses exemples dans le vécu de l'interlocuteur						
	2.4 choisit des informations accessibles à l'interlocuteur						
	2.5 réfère explicitement à l'expérience de l'interlocuteur						
	2.6 réfère explicitement aux connaissances de l'interlocuteur						
	2.7 suscite le "feed-back" de l'interlocuteur						
	2.8 répond au "feed-back"						
3. Fermeture	3.1 réfère à la demande initiale de l'interlocuteur						
	3.2 suscite le "feed-back"						
	3.3 réagit au "feed-back"						
Manière de dire							
4. Organisation	4.1 adopte une structure accessible à l'interlocuteur						
	4.2 donne des points de repère						
	4.3 interpelle l'interlocuteur						
	4.4 prévoit une place pour le "feed-back"						
5. Syntaxe	5.1 utilise une syntaxe adaptée à la compétence linguistique de l'interlocuteur						
6. Vocabulaire	6.1 utilise un vocabulaire accessible à l'interlocuteur						
	6.2 explique des termes spécialisés ou nouveaux						
	6.3 utilise un vocabulaire recherché						
	6.4 utilise un vocabulaire familier						

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
7. Mimiques	7.1 fait des mimiques susceptibles de maintenir l'intérêt						
8. Gestes	8.1 fait des gestes qui maintiennent le contact						
	8.2 fait des gestes qui explicitent ce qu'il dit						
9. Regard	9.1 regarde l'ensemble des interlocuteurs						
	9.2 regarde un ou quelques interlocuteurs dans un groupe						
	9.3 regarde les spectateurs et l'interlocuteur						
10. Intonation	10.1 maintient l'attention par son intonation						
	10.2 adopte un ton familier						
	10.3 adopte un ton distant						
11. Débit	11.1 adopte un rythme qui facilite la compréhension						
	11.2 maintient l'intérêt par un rythme adapté						
12. Procédés particuliers	12.1 utilise des procédés non-verbaux adaptés à l'âge de l'interlocuteur						
	12.2 utilise des procédés qui personnalisent le contact						
	12.3 utilise des procédés qui maintiennent une distance						

5.2.8 L'observation de l'habileté à adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication

Une personne peut être habile à concrétiser son intention, elle peut tenir compte de l'interlocuteur, si elle néglige de respecter les exigences du contexte de communication, sa communication ne produira pas l'effet désiré. Si elle dépasse la limite de temps que lui permet la situation, si, dans une discussion en groupe, elle parle quand bon lui semble, sans respecter le tour de parole, si elle utilise une langue soutenue alors qu'il s'agit d'un échange intime, son message ne sera peut-être pas aussi bien reçu qu'elle le désire.

Adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication c'est percevoir un certain nombre de facteurs qui ont une influence sur la communication et en tenir compte dans l'énoncé du discours. Considérant ces facteurs: le contexte dans lequel se déroule la communication, la durée, le moment, le nombre d'interlocuteurs, le caractère formel ou familier du contexte, les règles d'usage, le fait que les interlocuteurs se voient ou non, le fait que l'interlocuteur puisse réagir ou non, le locuteur peut soit accepter ces facteurs et se conformer aux exigences que lui impose le contexte, soit choisir de les utiliser pour produire un effet. Par exemple, un enfant demandera une permission immédiatement avant que sa mère quitte la maison pour aller travailler parce qu'il sait qu'elle accorde plus facilement une permission quand elle n'a pas de temps pour réagir; un autre préférera disposer les interlocuteurs en cercle autour de lui pour leur communiquer une expérience parce qu'il veut donner à son exposé un ton familiar qui l'intimide moins. Si on veut que l'élève adapte son discours aux contraintes et aux exigences du contexte de communication, il faut lui proposer des situations dont les caractéristiques sont clairement définies; il faut aussi lui permettre de faire des expériences, de jouer avec ces facteurs pour en observer l'effet sur son discours. Par exemple, on peut lui proposer d'expliquer une expérience en sciences à un petit groupe de cinq élèves et à toute la classe pour qu'il observe les particularités de ces deux contextes et trouve des manières efficaces de communiquer ses informations compte tenu de ces particularités.

Pour observer la capacité d'adapter son discours aux exigences du contexte, on se sert des mêmes faits de communication que dans les grilles qui ont trait à l'intention, mais les indices sont différents. Les indices utilisés orientent l'observateur vers les particularités du contexte et l'incitent à observer le discours en regard de ces particularités; par exemple, l'observateur considère le temps dont dispose le locuteur et observe quelles informations il choisit de communiquer étant donné le temps alloué. Il importe que l'enseignant, qui veut observer la capacité de ses élèves à tenir compte des exigences du contexte, connaisse bien ces exigences s'il observe en situation spontanée et les délimite bien s'il observe en situation planifiée ou organisée.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX CARACTÉRISTIQUES DU CONTEXTE DE COMMUNICATION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
<u>Choix de l'information</u>		
1. Amorce	1.1 situe son propos par rapport au contexte externe	- on sera en vacances bientôt, je ferai des suggestions de loisirs...
	1.2 situe son propos par rapport au contexte particulier de la situation	- je ne parlerai pas longtemps parce qu'on n'a pas le temps de...
	1.3 fait le lien avec des communications passées ou à venir	- j'ai fini la recherche dont je vous avais parlé l'autre jour...
	1.4 se présente si l'interlocuteur ne le voit pas ou ne le connaît pas	téléphone, cassette, interview, spectacle
2. Explicitation	2.1 respecte les limites de temps	
	2.2 choisit le moment qui convient	
	2.3 laisse de la place au "feed-back"	
	2.4 anticipe les réactions ou le "feed-back" s'il ne peut pas y laisser de place	- il y en a qui peuvent se demander si...
	2.5 remplace des informations visuelles par des informations verbales si l'interlocuteur ne le voit pas	- au téléphone: tu sais la grosse maison blanche au coin, c'est là que tu tournes...
	2.6 ajoute des informations qui donnent un caractère privé à la situation	- entre nous... - je vais te dire un secret...
	2.7 ajoute des informations qui donnent un caractère public à la situation	- chers parents, nous vous présentons notre parade de mode...
3. Fermeture	3.1 annonce la fin de son propos	- j'ai fini mon exposé...
	3.2 annonce une activité à venir en rapport avec sa communication	- je vous ai dit comment faire, maintenant vous pouvez vous pratiquer...
<u>Manière de dire</u>		
4. Organisation	4.1 structure son propos selon le nombre d'interlocuteurs	exposé structuré quand les interlocuteurs sont nombreux, plus souple dans un échange d'information
	4.2 respecte les règles d'usage	tour de parole dans une discussion; règles d'un débat, etc.
	4.3 situe la place du "feed-back"	- vous pourrez poser des questions à mesure si vous le désirez...
5. Syntaxe	5.1 donne un caractère formel par une syntaxe soutenue	
	5.2 donne un caractère familier par une syntaxe plus simple	

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	EXEMPLES
6. Vocabulaire	6.1 donne un caractère formel par un vocabulaire recherché	
	6.2 donne un caractère familier par un vocabulaire concret et familier	
	6.3 répète souvent les mots importants	dans un exposé ou quand les interlocuteurs ne se voient pas
7. Mimiques	7.1 ajuste des mimiques au type de communication	plus de mimiques dans un spectacle que dans un exposé
	7.2 donne un caractère formel ou familier par l'expression du visage	
8. Gestes	8.1 amplifie les gestes si les interlocuteurs sont nombreux	
	8.2 crée un climat familier par ses gestes	gestes de rapprochement
	8.3 a des gestes réservés pour créer un climat formel	
9. Débit	9.1 adopte un débit plus lent quand il s'adresse à un grand groupe	
	9.2 adopte un débit animé dans une discussion ou un échange	
10. Intonation et volume de voix	10.1 parle fort quand le nombre d'interlocuteurs l'exige	
	10.2 parle à voix plus basse dans un petit groupe	
	10.3 s'ajuste aux conditions spatiales	grande salle, petit local, etc.
	10.4 ajuste sa voix au climat désiré	
11. Procédés particuliers	11.1 utilise des procédés qui conviennent au caractère de la situation	support visuel, signe pour demander la parole
	11.2 utilise des procédés qui créent le climat désiré	disposition des lieux et des interlocuteurs, position assise ou debout

GRILLE N^{O} 8

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX CARACTÉRISTIQUES DU CONTEXTE DE COMMUNICATION

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
<u>Choix de l'information</u>							
1. Amorce	1.1 situe son propos par rapport au contexte externe						
	1.2 situe son propos par rapport au contexte particulier de la situation						
	1.3 fait le lien avec des communications passées ou à venir						
	1.4 se présente si l'interlocuteur ne le voit pas ou ne le connaît pas						
2. Explicitation	2.1 respecte les limites de temps						
	2.2 choisit le moment qui convient						
	2.3 laisse de la place au "feed-back"						
	2.4 anticipe les réactions ou le "feed-back" s'il ne peut pas y laisser de place						
	2.5 remplace des informations visuelles par des informations verbales si l'interlocuteur ne le voit pas						
	2.6 ajoute des informations qui donnent un caractère privé à la situation						
	2.7 ajoute des informations qui donnent un caractère public à la situation						
3. Fermeture	3.1 annonce la fin de son propos						
	3.2 annonce une activité à venir en rapport avec sa communication						
<u>Manière de dire</u>							
4. Organisation	4.1 structure son propos selon le nombre d'interlocuteurs						
	4.2 respecte les règles d'usage						
	4.3 situe la place du "feed-back"						
5. Syntaxe	5.1 donne un caractère formel par une syntaxe soutenue						
	5.2 donne un caractère familier par une syntaxe plus simple						

FAITS DE COMMUNICATION	CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE	ESSAIS OU SITUATIONS					
		1	2	3	4	5	6
6. Vocabulaire	6.1 donne un caractère formel par un vocabulaire recherché						
	6.2 donne un caractère familier par un vocabulaire concret et familier						
	6.3 répète souvent les mots importants						
7. Mimiques	7.1 ajuste des mimiques au type de communication						
	7.2 donne un caractère formel ou familier par l'expression du visage						
8. Gestes	8.1 amplifie les gestes si les interlocuteurs sont nombreux						
	8.2 crée un climat familier par ses gestes						
	8.3 a des gestes réservés pour créer un climat formel						
9. Débit	9.1 adopte un débit plus lent quand il s'adresse à un grand groupe						
	9.2 adopte un débit animé dans une discussion ou un échange						
10. Intonation et volume de voix	10.1 parle fort quand le nombre d'interlocuteurs l'exige						
	10.2 parle à voix basse dans un petit groupe						
	10.3 s'ajuste aux conditions spatiales						
	10.4 ajuste sa voix au climat désiré						
11. Procédés particuliers	11.1 utilise des procédés qui conviennent au caractère de la situation						
	11.2 utilise des procédés qui créent le climat désiré						

REMERCIEMENTS

La Direction de l'évaluation pédagogique tient à remercier les rédactrices de ce document:

- Françoise DULUDE
- Lyne MARTIN

Elle remercie également les personnes suivantes pour leur collaboration:

- Ginette BERNIER, graphiste
- Suzanne CASTONGUAY, participation à l'expérimentation
- Sylvie GAGNON, participation à l'expérimentation
- Denis LEVASSEUR, analyse des textes en lecture
- Lorraine NOBERT, collaboration à la partie sur la communication orale
- Michel PAGÉ, consultant, Université de Montréal
- Gilles PRIMEAU, consultant, C.É.C.M.
- Eugène TAUVIF, graphiste

ainsi que les commissions scolaires qui ont participé à l'expérimentation:

- C.É.C.M.
- Commission scolaire Saint-Exupéry
- Commission scolaire Deux-Montagnes